



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAFAELLA BAPTISTA NUNES

“HISTÓRIA PARA ERÊS”: A LITERATURA COMO FONTE PARA O DIÁLOGO
ENTRE TEMAS SENSÍVEIS E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

CURITIBA

2021

RAFAELLA BAPTISTA NUNES

“HISTÓRIA PARA ERÊS”: A LITERATURA COMO FONTE PARA O DIÁLOGO
ENTRE TEMAS SENSÍVEIS E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso
de Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Ana Claudia Urban

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Nunes, Rafaella Baptista.

“História para Erês” : a literatura como fonte para o diálogo entre temas sensíveis e Educação Histórica / Rafaella Baptista Nunes – Curitiba, 2021.
121 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Ana Claudia Urban

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação histórica. 3. Literatura infantojuvenil. 4. Relações étnicas. 5. Religiosidade – Educação. I. Título.
II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **RAFAELLA BAPTISTA NUNES** intitulada: "**História para Erês**": **A literatura como fonte para o diálogo entre temas sensíveis e Educação Histórica**, sob orientação da Profa. Dra. ANA CLAUDIA URBAN, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

17/07/2021 14:39:27.0

ANA CLAUDIA URBAN

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

16/07/2021 15:47:44.0

EVERTON CARLOS CREMA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/07/2021 18:33:07.0

ANDRESSA GARCIA PINHEIRO DE OLIVEIRA

Avaliador Externo (null)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná -
Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 101441

Para autenticar este documento/assinatura, acesse

<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 101441

Ao erê Joaquim da Praia.

AGRADECIMENTOS

O trabalho de pesquisa nunca é fácil. Ele nos tira da nossa zona de conforto, promove incontáveis questionamentos, horas dedicadas e um enorme misto de sensações – desde a felicidade por pequenas conquistas até a ansiedade e o medo de estar percorrendo o caminho de forma equivocada. Ser pesquisadora no Brasil, no meio de uma crise sanitária, foi até agora, sem dúvidas, o maior desafio que enfrentei. Porém, não o fiz sozinha e por isso é necessário agradecer.

Agradeço minha noiva, Francielle, minha companheira de vida e de fé. Por todo o carinho, paciência e dedicação. Sem seu apoio teria sido muito difícil enxergar que dias melhores virão e que resistiremos. Te amo!

À minha orientadora, professora Dra. Ana Claudia Urban, eu agradeço pela confiança. Por acreditar na minha pesquisa, por todas as orientações, pela gentileza e sensibilidade.

Agradeço à professora Dra. Andressa Garcia e ao professor Dr. Everton Crema por prontamente aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa, bem como pelas contribuições para minha pesquisa.

Às minhas amigas-irmãs, Camila, Paloma e Francielle. Contar com vocês na minha vida, com surtos leves e áudios enormes é ter a certeza que caminho ao lado de mulheres fortes – que assim como o mar, sabem ser calma e tempestade.

Agradeço aos amigos que, cada um à sua maneira, me estimulam a ser uma pessoa – e (futura) professora – melhor: ao Lucas e ao Emerson eu agradeço por me tirarem da minha zona de conforto e exercitar a minha didática. À Janaína, por me lembrar todos os dias da profissional que eu quero (e posso) ser.

A UFPR eu agradeço pelo ensino público, gratuito e de qualidade. Ao programa de bolsas da CAPES, pela oportunidade para me dedicar a pesquisa. Aos colegas que a Universidade me proporcionou, eu agradeço pelo companheirismo. Dioury, Thiago Miranda, Geraldo e Cristina, é um orgulho poder caminhar e pesquisar ao lado de vocês!

À Deus e aos Orixás eu agradeço pela vida e por meu caminho.

"Eu não falo amém quando eu falo com o meu senhor, desculpa se é em outra língua, *Okê Arô*.

Meu santo não faz assim, ele faz assim, fala *iorubá*, e não latim.

Ora ye ye ô, Ogunhê, Odoyá, Obá xirê obá, Kaô kabecile. Esse dialeto eu sei pronunciar moleque, mas infelizmente não tinha essa opção na FUVEST.

Macumba? Só se for em dia de santo, e eu tiver que tocar a cabaça até de manhã, sou sim macumbeiro, mas se você for da gira, pode me chamar de *Ogã*.

Chuta que é macumba, chuta mesmo, chuta sim, até porque o *egum* corre atrás de você e não de mim.

Já pensou se eu decido me vingar de você? Dar cigarro e cachaça de encruzilhada pra você fumar e beber? Já que você não acredita nada ia acontecer, aí sim irão entender o que a "esquerda" pode fazer.

Meu *Tranca Ruas* me destrancou de uma prisão, que eles chamam de Instituição de Educação.

Ajudei a ocupar minha escola sim, parecia até que tinha baixado o *Exu Mirim*.

Agora aguenta, e essa é pra esse bando de infeliz, porque quando eu inventar o meu livro de história, vai ser com a minha raiz!"¹

Lucas Koka Penteado

¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rbAxl_B9XHk

RESUMO

A presente pesquisa, inserida no campo de investigação da Educação Histórica, tem como objetivo investigar a literatura infanto-juvenil de temas da História Sensível como fonte para o Ensino de História. O objetivo principal desta investigação é entender em que medida o uso das fontes literárias, destacando a literatura infanto-juvenil de temas sensíveis, categoria na qual a História da África é inserida, pode proporcionar um trabalho metodológico de investigação das fontes e colaborar para a formação da consciência histórica. Para isso, ancorou-se nos referenciais teóricos da Educação Histórica, principalmente em Rüsen (1994, 2001, 2015 e 2016) e de temas sensíveis, com Benoit Falaize (2014). As discussões acerca da literatura foram ancoradas nos debates de Hunt (2010), Debus (2017), dialogando diretamente com a educação para as relações étnico-raciais sob a perspectiva de Gomes (2002) e Alberti (2013). A intenção dessa investigação é proporcionar uma reflexão de um ensino de História comprometido com uma educação emancipadora e antirracista.

Palavras-chave: Educação Histórica; História Sensível; Literatura Infanto-Juvenil; Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This research, inserted in the field of investigation of Historical Education, aims to investigate the children's literature on themes of Sensitive History as a source for the Teaching of History. The main objective of this investigation is to understand to what extent the use of literary sources, highlighting children's literature on sensitive topics, a category in which the History of Africa is inserted, can provide a methodological work of investigating the sources and contribute to training of historical consciousness. For this, it was anchored in the theoretical references of Historical Education, mainly in Rüsen (1994, 2001, 2015 and 2016) and sensitive themes with Benoit Falaize (2014). Discussions about the literature were anchored in debates by Hunt (2010), Debus (2017), directly dialoguing with education for ethnic-racial relations from the perspective of Gomes (2002), Alberti (2013). The intention of this investigation is to provide a reflection on the teaching of History committed to an emancipatory and anti-racist education.

Keywords: Historical Education; Sensitive History; Children and Youth Literature; Education for ethnic and racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - MATRIZ AULA HISTÓRICA (2015)	67
FIGURA 2 - LIVRO LEMBRANÇAS DO BAOBÁ.....	75
FIGURA 3 - COLEÇÃO CULTURA AFRO-BRASILEIRA	77
FIGURA 4 - MOSI E SEU PAI NOS BAOBÁS.....	80
FIGURA 5 - NAVIO NEGREIRO	81
FIGURA 6 - O ENGENHO.....	83
FIGURA 7 - O QUILOMBO.....	85
FIGURA 8 - APÊNDICES	86
FIGURA 9 - CONHECENDO OS ORIXÁS: DE EXÚ A OXALÁ.....	93
FIGURA 10 - ORIXÁ EXÚ	97
FIGURA 11 - ORIXÁ IANSÃ.....	99
FIGURA 12 - ORIXÁ OXÓSSI.....	101

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos

COVID-19 – Coronavirus Disease 19

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INPP – Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (França)

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROURB – Programa de Pós-Graduação em Urbanismo

REDUH – Revista de Educação Histórica

SEED – Secretaria de Educação do Estado do Paraná

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. O CAMINHO DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS	18
2.1. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: REFLEXÕES SOBRE O CAMPO	18
2.2. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SEUS PRINCÍPIOS	21
2.3. A NARRATIVA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA	24
2.4. CULTURA HISTÓRICA: ALGUMAS REFLEXÕES	26
3. TEMAS SENSÍVEIS: UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA	31
3.1. A PERSPECTIVA ALEMÃ – BODO VON BORRIES	33
3.2. PERSPECTIVA FRANCESA – BENOIT FALAIZE	35
3.3. AS PESQUISAS NO BRASIL: DIÁLOGO COM O LAPEDUH	36
4. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E QUESTÕES DE BRANQUITUDE: O DEBATE COM A EDUCAÇÃO HISTÓRICA	39
4.1. A HISTÓRIA DA ÁFRICA É UM TEMA SENSÍVEL?	41
4.2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA	43
4.2.1. A escola como espaço para o debate	45
4.3. REFLEXÕES ACERCA DA BRANQUITUDE	48
4.3.1. Memória e silenciamento	54
5. LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE	57
5.1. LITERATURA COMO FONTE	57
5.2. LITERATURA INFANTO JUVENIL: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS	63
5.3. PARTICULARIDADES DA LITERATURA AFRO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	68
6. LITERATURA COM TEMAS SENSÍVEIS: ANÁLISES E POSSIBILIDADES	72
6.1. LEMBRANÇAS DO BAOBÁ	75
6.1.1. Apresentando o livro	75
6.1.2. Lembranças do Baobá: como um tema sensível	78
6.2. CONHECENDO OS ORIXÁS: DE EXÚ A OXALÁ	87
6.2.1. A religiosidade como aspecto da cultura	88
6.2.2. Apresentando o livro: os aspectos culturais e os orixás	93
REFERÊNCIAS	108
FONTES	121

1. INTRODUÇÃO

A literatura sempre esteve presente em minha² vida. Durante a infância foi uma grande companheira. Quando então, durante a graduação em História, no momento de realizar o projeto de conclusão de curso, a literatura se fez mais do que presente. Foi o começo da investigação acerca de duas paixões: Literatura e História. O começo dessa pesquisa aconteceu, e hoje, cada vez mais específica, se faz cada vez mais presente, não somente na vida pessoal, mas também como fruto de pesquisa.

Após minha investigação: “Literatura ficcional como fonte para o ensino de história”, alguns questionamentos ainda persistiram. Não havia analisado a especificidade da história sensível ou das relações étnico-raciais. Porém, como a vida pessoal reflete na vida acadêmica, fazer parte de uma religião de matriz africana e procurar estar cada vez mais familiarizada com a cultura, mitos e histórias me proporcionou também questionamentos. Por que não aprendíamos seus mitos e suas histórias na escola, já que 36% da população brasileira se autodeclara preta ou parda?³. Nesta direção começava a busca para solucionar tantos questionamentos.

Durante o curso de mestrado, a oportunidade de ter contato com diversas disciplinas, inclusive de outras linhas e outros programas, colaborou para que pudesse expandir minhas reflexões. Entre elas, destaco a linha de Diversidade e Diferença, que proporcionou o contato com uma infinidade de livros para crianças que se tornariam o elo dessa pesquisa. Assim, surge a ideia de trabalhar com “Histórias para Erês”.

Erês são, segundo Bastide (1971), entidades infantis que fazem o papel de mensageiros. Embora na tradução literal do Iorubá não signifique “criança” e sim “brincar com divertimento”, Erês são conhecidos nos terreiros de Candomblé e Umbanda por seus arquétipos que remetem a crianças pequenas. Extremamente falantes, ao chegarem nos terreiros transformam o ambiente com sua presença característica que, com ressalvas, pode nos remeter a um “grande recreio”. Através de sua festa infantil, com brinquedos, doces e refrigerantes, contam suas histórias e conversam com os devotos ali presentes. Inspirada nessas entidades foi que surgiu a

² A Introdução, como fruto de texto pessoal, será redigida em primeira pessoa. Os demais capítulos serão escritos em terceira pessoa.

³ <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/05/06/com-alta-crescente-de-autodeclarados-pretos-e-pardos-populacao-branca-tem-queda-de-3percent-em-8-anos-diz-ibge.ghtml> acessado em 20/11/2020 às 12:12

intenção de refletir acerca de como livros de literatura infanto-juvenil poderiam ser fonte para o ensino de História.

Foi através da interação da vida acadêmica com a religiosidade, por meio da literatura infanto-juvenil, que entendi, principalmente transformando o meu ponto de vista, que tornar o outro um objeto de estudo, racializado, não é o viável, mas sim, compreender que as relações étnico-raciais devem e podem ser um agente transformador dos padrões da branquitude impostos na sociedade e consequentemente na escola.

Foi, então, juntando todos os questionamentos que foi definido como problema da pesquisa: Em que medida a literatura infanto-juvenil com temas considerados da História Sensível pode contribuir para a aprendizagem histórica dentro da perspectiva da Educação Histórica?

A partir deste questionamento central, procurou-se estabelecer aspectos que norteariam o diálogo entre a Educação Histórica, a Cultura Histórica, a Narrativa e a Literatura, enfatizando a literatura com temas africanos e afro-brasileiros para a promoção de uma educação antirracista.

Para responder ao problema, os objetivos da pesquisa são:

Objetivo geral: Refletir sobre como os livros de literatura infanto-juvenil com temas da História Sensível relacionados a conteúdos da História da África contribuem para a aprendizagem histórica, na perspectiva da Educação Histórica.

E os objetivos específicos ficaram assim definidos:

- Refletir sobre o campo da Educação Histórica considerando os aspectos da consciência histórica, narrativa histórica e cultura histórica.
- Refletir sobre o ensino da História da África assumido na perspectiva dos Temas Sensíveis.
- Estabelecer a relação entre Literatura e História, por meio do diálogo que considere as particularidades das suas formas de narrativa;
- Investigar como a literatura infanto-juvenil de temática afro-brasileira pode contribuir no processo de aprendizagem histórica, particularmente acerca dos temas sensíveis.
- Apontar caminhos que consideram as relações étnico raciais e a educação histórica como um caminho para romper com os padrões de branquitude e

proporcionar um ensino de história emancipatório, convergente com a vida prática.

Para que isso seja possível, estruturou-se a pesquisa da seguinte forma: No primeiro capítulo, “O Caminho da Pesquisa: pressupostos e fundamentos da educação”, discute-se acerca da Educação Histórica, do Ensino de História, Cultura e Narrativa Histórica. Entendendo que a História está intimamente ligada à vida prática e que busca desenvolver a compreensão das estruturas da sociedade, a disciplina da história deve auxiliar “crianças e jovens a se relacionarem com o passado, de forma a dar sentido às suas vidas no presente e no futuro” (SCHMIDT, BARCA, 2009, p.19). Para isso contamos com as perspectivas de autores como Rüsen (2001), Peter Lee (2006), Barca (2009), Schmidt (2015), Urban (2009).

No capítulo 3, “Temas Sensíveis: uma possibilidade de pesquisa”, tentar-se-á fazer uma discussão acerca dos temas que por vezes podem causar estranhamento, controvérsia e desconforto (ALBERTI, 2014). Estes que, ancorados em memórias ou narrativas, muitas vezes vão para além da historiográfica e envolvem percepções prévias ao ensino escolar. Procuraremos discutir os conceitos dentro da perspectiva alemã de Von Borries (2016) e francesa de Benoit Falaize (2014), além de destacar as pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), que promove contribuições acerca da temática e o Ensino de História.

No capítulo 4, “As relações étnico-raciais e questões de branquitude: o debate com a educação histórica”, ancorados na promulgação da lei 10639/2003 que tem por objetivo promover o Ensino da História e Cultura da África e afro-brasileira através da Educação para as relações étnico-raciais. Para isso, visará se discutir os aspectos que tornam a História da África como Tema Sensível, dentro da perspectiva de Mattos (2003), Silva (2013), Alberti (2013). Abordaremos questões de raça sob a perspectiva de Munanga (2006;2008) e nos debruçaremos sobre o conceito de branquitude na perspectiva de Cardoso (2010) e Bento (2014). As discussões acerca do papel da escola são ancoradas nas autoras Gomes (2002) e Dias (2007), as discussões sobre memória e silenciamento em Cruz (2014) e White (1991).

No Capítulo 5, “Literatura e o Ensino de História: contribuições para o debate”, discute-se acerca das teorias literárias e sua aproximação da história. Para isso, nos ancoramos nos teóricos Costa e Lima (1989), Fiorin (2007), White (1991), Hunt (2010), Nascimento (2013), Egan (1986) e Pasavento (2004). Discutimos também as

particularidades da literatura infanto-juvenil com temas africanos e afro-brasileiros nos debruçando sobre as perspectivas de Debus (2017), Duarte (2011). As reflexões e diálogos com a Educação Histórica e o Ensino de História são ancorados nos debates de Solé (2009), Bittencourt (2005) e os debates de representatividade em Hall (2006).

No último capítulo, “Literaturas com Temas Sensíveis: Análises e possibilidades” trazemos duas obras como propostas de caminho para o trabalho com a exploração de fontes literárias. Os livros *Lembranças do Baobá*, de Vanessa Alexandre e *Conhecendo os Orixás: de Exú a Oxalá*, de Waldete Tristão são apontados como possibilidades.

A presente pesquisa pode ser entendida no campo das pesquisas qualitativas, pois reconhece a sistematização da pesquisa como processo. Ancoramos a reflexão dentro de uma concepção teórica e metodológica, buscando dialogar com a pesquisa bibliográfica que visou considerar os debates já existentes e os pressupostos metodológicos da literatura como fonte para o ensino de História. Assim, segundo Lüdke e André (2013), consideramos as questões de análise situadas.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas condições (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 97).

Gostaríamos de ressaltar que, embora haja a necessidade de estar em constante observação, a postura do pesquisador na pesquisa qualitativa não tem por objetivo transformar nosso discurso em forma de militância (MARTINS, 2004, p.296), mas sim procurar dialogar com as possibilidades do que gostaríamos de proporcionar como contribuição para o atual debate das pesquisas do Ensino de História. É necessário que olhemos para nosso objeto partindo de uma concepção política que nos cobre antes da análise, uma avaliação.

Temos que fornecer um conhecimento que ajude esses sujeitos a se fortalecerem enquanto sujeitos autônomos, capazes de elaborar o seu projeto

de classe. Autonomia dos sujeitos pressupõe a liberdade no uso da razão. O papel dos cientistas deve ser, portanto, o de fornecer um conhecimento que ajude o outro a se fortalecer como sujeito autônomo capaz de elaborar seu próprio projeto político. A autonomia dos sujeitos pressupõe precisamente a liberdade no uso da razão. Não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las (MARTINS, 2004, p.296)

Assim, nos limites da pesquisa, a intenção foi sistematizar uma reflexão sobre a literatura infanto-juvenil enquanto narrativa, como fonte para o Ensino de História. Essa abordagem, dentro da perspectiva da Educação Histórica, entende a Cultura como aspecto fundamental para a análise (SCHMIDT; URBAN, 2006). Não se tem por intenção um direcionamento para um ano específico de escolarização, mas sim a intenção de refletir sobre temas presentes no currículo, dentro da obrigatoriedade da lei n.º 10639/2003 a temática da História e Cultura da África e afro-brasileira.

A reflexão tem, também, por objetivo discutir o papel da branquitude, dos temas considerados sensíveis e da promoção de uma educação antirracista, que vise romper com o padrão hierarquizante da História Universal. Dentro dos resultados apresentados por essa pesquisa, encontra-se a possibilidade do trabalho com a literatura infanto-juvenil que contempla os temas sensíveis, sendo um aliado metodológico para o professor. A presente pesquisa não assumiu como intenção estabelecer uma prescrição e sim refletir sobre as possibilidades que a literatura infanto-juvenil, entendida como fonte, pode contribuir com a formação da consciência histórica.

2. O CAMINHO DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS

O campo da Educação Histórica, no qual essa pesquisa se localiza, tem voltado seu olhar para o ensino de História, assumindo a perspectiva de investigação fundamentada em princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem em História. É sustentada na própria epistemologia da ciência da História e procura identificar diferentes construções que crianças, jovens e professores fazem sobre os conceitos históricos. Os pressupostos da consciência histórica, identidade histórica e da memória coletiva presentes na teoria da história partem dos fundamentos e paradigmas da teoria de aprendizagem desenvolvida pelo historiador e filósofo Jörn Rüsen (2001, 2014, 2015) marcando uma mudança de paradigmas no campo da didática (SCHMIDT, FRONZA, 2016, p.11).

Como forma de localizar essa pesquisa no campo da Educação Histórica, este capítulo apresenta questões teóricas que fundamentam a pesquisa, vislumbrando a perspectiva do ensino e aprendizagem do Ensino de História e servirá de premissa para os diálogos posteriores, estabelecendo as delimitações no que concerne a necessidade de reflexão acerca da relação que os sujeitos – estudantes e professores – possuem sobre determinados conceitos da disciplina de História.

2.1. EDUCAÇÃO HISTÓRICA: REFLEXÕES SOBRE O CAMPO

Durante a década de 1970, na Inglaterra, buscando romper com uma hierarquização do conhecimento e o referencial da Psicologia na Educação, começa a se defender a ideia de que o conhecimento produzido na escola fosse reconhecido, entendendo, nesta direção, o professor como pesquisador. Surgem também novas pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de História.

Com a ideia de trazer a discussão entre a Ciência da História e a Didática da História, países como Inglaterra, Canadá e Alemanha, por meio da efetiva e destacável participação do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen, iniciam as discussões a respeito desta relação. A preocupação era romper com os métodos tradicionais para o Ensino de História e entender como o conhecimento histórico era construído, através da Educação Histórica.

No Brasil, é durante o processo de redemocratização que este impulso sobre a perspectiva do ensino de História acontece, através dos meios de comunicação e

também da popularização de novas linguagens, começa-se a promover um pensar a História como disciplina que necessita de metodologia e campos específicos.

Na década de 1990, pesquisadores portugueses e brasileiros se destacam pelas pesquisas empíricas com o objetivo de compreender o pensamento histórico e a formação da consciência histórica em ambientes escolares. Visam, também, mobilizar projetos e elementos da ciência da história com o objetivo de desenvolver uma didática específica, buscando respostas relativas ao desenvolvimento do pensamento histórico e a consciência histórica de crianças e jovens (SCHMIDT; BARCA, 2009).

Acredita-se que este fenômeno esteja particularmente relacionado com a consolidação da história como disciplina escolar e com o significado que a formação histórica passou a ter na vida dos cidadãos (SCHMIDT; BARCA, 2009, p.11-12).

A Educação Histórica assume a preocupação com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica. Para Rüsen (2001), através do conjunto de operações mentais realizado pela humanidade é que se teria condições para explicar sua existência, passagem pelo tempo, viver e se relacionar com a natureza e sociedade se conseguisse interpretar a si e ao que lhe cerca (RÜSEN, 2001). Parte da ideia de que o entendimento acerca da História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas sim é multiperspectivada – ou seja, contempla múltiplas temporalidades das experiências históricas dos sujeitos. Parte também da ideia dos referenciais epistemológicos da ciência da História que a orienta e organiza teórico-metodologicamente na investigação histórica.

A Educação Histórica é, assim, construída pela epistemologia da História, juntamente com uma metodologia de investigação das ciências sociais e da historiografia, ancoradas na teoria e na prática (BARCA, 2006). Por consequência, a aprendizagem histórica seria baseada na sistematização das ideias desenvolvidas e preexistentes na vivência dos alunos e dos professores.

O pensamento histórico se organiza através da racionalidade histórica, formada por uma rememoração da própria consciência histórica, sistematizada no aprendizado através da própria epistemologia da História. O passado, como objeto de investigação do historiador e do ensino de História, depende da atribuição de sentido (RÜSEN,

2001). Dessa forma, conceituar o passado seria importante para a construção da epistemologia da ciência histórica e para aprendê-la. Considerando válido questionar o sentido ao qual é atribuído ao passado, visto que se parte do presente e somente através dessa perspectiva é que podemos viabilizar a aprendizagem histórica.

O interesse pela História viria dos interesses de se orientar no fluxo do tempo, tornar-se senhor do passado através do conhecimento no presente. A ida ao passado se torna, portanto, uma busca de elementos que os auxiliem na compreensão não somente do passado por si só, mas também da compreensão do presente e das intencionalidades futuras. Rüsen acredita que aproximar a História do cotidiano da humanidade é o que a orienta no tempo. Para o autor, o que centraliza a discussão histórica é a vida prática com intenções específicas das buscas ao passado. Logo, o pensamento histórico é fundamental para que haja uma compreensão do presente e a projeção do futuro através da recuperação do passado (RÜSEN, 2001).

Essa carência de orientação no tempo é o que determina a demanda específica dos interesses do conhecimento histórico e, a partir dessa carência, é que a Educação Histórica viabiliza que os indivíduos possam compreender o mundo e a si mesmos, historicamente. Não como via de mão única, sendo somente uma ida ao passado; é preciso encontrar e selecionar fatos que são importantes para se explicar o presente, organizá-los numa perspectiva temporal e no espaço. É uma análise das mudanças, permanências, rupturas.

A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

Nesta direção, a Educação Histórica busca refletir acerca das concepções na teoria da História que possam fazer o ensino de História um espaço de desenvolvimento de uma literacia histórica, ou seja, um ensino que auxilie crianças e jovens na sua orientação no curso do tempo, ensinando-os a pensar historicamente. Seria um recorte específico do campo do ensino aprendizagem da História, que envolve um conhecimento historicamente produzido (SCHMIDT e URBAN, 2018).

A preocupação com o desenvolvimento das ideias-chave ou categorias do pensamento histórico, tais como: evidência, orientação temporal, empatia, relevância

histórica, pluricausalidade, interpretação e narrativa, como orientadoras da metodologia do ensino está presente em investigações de autores de diversos países (SCHMIDT e URBAN, 2018, p.14).

Como ciência e consequentemente como disciplina escolar, a História é sustentada sob lógicas tradicionais que faz com que determinadas visões prevaleçam sob outras. Não é apenas um jogo de interesses políticos, mas sim uma falsa ideia de cientificidade que ignora a multiperspectividade da História por considera-la não objetiva e por consequência não científica (RÜSEN, 2001). É fundamental a compreensão desse conceito, visto que é influenciador da produção do conhecimento escolar e também dos materiais que são trabalhados na escola (SCHMIDT, 2010)

A pesquisa em Educação Histórica pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Assim, entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas (CAINELLI, SCHMIDT, 2011, p. 11).

A Educação Histórica, dentro da sua perspectiva de investigação, fundamenta-se em princípios, fontes, tipologias e estratégias de ensino e aprendizagem sustentada na própria epistemologia da ciência da História. Se preocupa em identificar as diferentes construções que as crianças, jovens e também os professores fazem sobre os conceitos que, segundo Peter Lee (2005) podem ser divididos entre: “substantivos”, que referem-se às noções ligadas aos conteúdos históricos (Renascimento, Diáspora, Ditadura, etc.) e aos de “segunda ordem”, entendidos como inerentes à natureza da História e sua epistemologia (estruturais e meta-históricos). Pretende-se entender como esses conceitos, com tempo e espaço determinados, são entendidos pelos sujeitos nas diferentes sociedades. Para isso é preciso refletir sobre o conhecimento histórico e seu significado.

2.2. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SEUS PRINCÍPIOS

A escola tem por princípio básico a formação de cidadãos e a multiplicidade que a cerca, para isso é necessária uma prática pedagógica que contemple a

diversidade cultural. O professor de História se faz presente na possibilidade de construir situações de superação que aborde, através de suas práticas, que todos podem ser produtores do conhecimento. Dessa forma, não é somente o professor o mantenedor do conhecimento, os alunos por sua vez também o possuem. Assim, a produção do conhecimento histórico nas aulas possibilita a consciência histórica e uma trajetória para que o ensino de História rompa com a simples e monótona repetição de datas e fatos, da memorização, em prol do desenvolvimento de uma autonomia no processo de aprendizado. Essa viria pautada na racionalidade e na possibilidade de transformação da realidade.

Para Rüsen, a História da memorização faria com que fossem limitados o conhecimento e a História não seria nada mais do que um repasse sobre o passado. Aproxima-se aqui da discussão de Paulo Freire (2000), que também crê que o conhecimento deve ser produzido e não apenas transmitido, pois isso seria um limitador das possibilidades de ensino.

(...) soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 57).

A interação com o cotidiano mediante a uma projeção de tempo é adquirida na experiência, estabelecer uma consciência histórica seria, então, romper com a visão intelectual que se aprisionaria pela mecânica de pensar o passado por ele mesmo, sem conseguir relacioná-lo com o presente. Para que isso aconteça precisamos partir do conceito de consciência histórica.

Para Rüsen (2001) a consciência histórica é a realidade em que se pode entender o que é a História. Ancorada nos fundamentos da filosofia de História, a consciência histórica tem por objetivo nos ajudar a compreender o presente. Para Barca (2007), a consciência histórica constitui um dos objetos centrais da educação histórica, com a intenção de reunir dados empíricos que viabilizam um entendimento das ideias de crianças e jovens acerca dos usos da História no seu cotidiano. Rüsen (2001) acredita que a consciência histórica é inerente à existência humana, construída culturalmente e que não se restringe a um período, grupo. Então, a experiência e interpretação do tempo, através da vida prática, constituiria a consciência histórica.

Acredita-se que a crítica pós-moderna colocou à prova os princípios que sustentavam a Ciência da História, julgando conceitos como progresso, desenvolvimento, evolução, sentido histórico e a própria cientificidade da História. Isso fez com que a recusa pela filosofia da História interferisse na relação orgânica do passado, presente e futuro. Levou também ao questionamento da relação entre o real e o conhecimento histórico, e também a interpretação histórica das experiências com o passado e com as formas das vidas atuais.

Para Rüsen (2001), os questionamentos acerca do passado são questões originadas no presente através da relação com a vida prática. Para satisfazer tais carências, é necessário que a racionalidade histórica, entendida como o caráter argumentativo do pensamento histórico, seja indissociável da cientificidade. Sua narrativa se constrói através dos processos e fatos no passado tendo suas referências no presente e servindo para a orientação na vida cotidiana e na formação das identidades. A História como ciência é intrinsecamente associada à vida cotidiana, na qual se manifesta a consciência histórica.

A História como ciência é possível por meio do pensamento histórico, inerente à existência humana. Todo pensamento histórico, inclusive a ciência histórica, é uma articulação da consciência histórica que, por sua vez, é uma consciência humana antropológicamente universal. Rüsen define como:

A consciência histórica está fundada nessa ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p. 57)

É pressuposto, então, que a humanidade precisa agir intencionalmente. Para que possa viver no mundo, consigo, com seus semelhantes e com a natureza, é preciso que os interprete. Rüsen (2001) entende isso como “intencional do agir humano” que, ao satisfazer determinadas carências humanas, gere outras e, conseqüentemente, precisam de novas interpretações. Relacionados com seu tempo, existem de formas que permitem explicar a realidade vivida a partir da noção de continuidade. Assim, segundo o autor, a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pela humanidade para tornar suas intenções de agir coerentes com sua experiência no tempo (RÜSEN, 2001, p.59).

A consciência histórica é formada mediante a interpretação da experiência do tempo orientada pela intenção em relação ao tempo (GERMINARI, 2010, p.52). É ela que orienta a humanidade no processo de transformação do mundo e de si mesma, refere-se à experiência da mudança temporal, entendida como um procedimento que resgata a ordem temporal, dá sentido à mudança temporal entendida no presente e vislumbra o futuro através das experiências do passado. Não é apenas um acúmulo de informações acerca do passado, mas está ligada a estrutura temporal e a orientação no tempo. É por meio da consciência histórica que se faz a articulação de tempo, orientando as ações intencionais da realidade e se orientando no fluxo de tempo humano.

2.3.A NARRATIVA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A consciência histórica se expressa por meio da narrativa. Esta pode ser chamada de narrativa histórica e tem como função traçar relações com a identidade e com o contexto cultural, individual e coletivo do aluno. A viabilização da consciência histórica se faz através da narrativa, por meio das perguntas as fontes ou aos vestígios históricos, tornando-a assim diretamente ligada ao conhecimento cognitivo.

Para Rüsen (2001) a narrativa histórica é mais do que uma mera forma de historiografia, acredita que os pensadores contemporâneos desse tema a entendem como um procedimento mental que faz do passado algo com sentido para a orientação da vida prática. Assim, deve-se perceber a História como um processo de capacidades da consciência histórica. O diálogo deve ser feito através do processo de múltiplas perspectivas – o que proporcionaria a identidade histórica através dos processos de mudança.

Se a História é a orientação da vida no tempo (RÜSEN, 2001), as fontes, por sua vez, seriam a orientação do caminho para o conhecimento histórico manifestadas na narrativa histórica. E, embora haja, desde a década de 1970, o diálogo com diversos tipos de documentos, o discurso do compromisso com a verdade se faz presente. No entanto, o que se deve reforçar é o sentido da produção da narrativa, que está sujeita a influência do meio e a subjetividade do presente, que se faz fundamental para a sua produção.

Schmidt e Braga (2005), assim como Rüsen (2006), entendem que a consciência histórica está relacionada à identidade e à ação em uma narrativa. Esta

toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos, a partir de suas experiências individuais e coletivas no presente. A consciência histórica teria função de orientar a ação, intencionalmente, dando aos sujeitos identidade, através da memória histórica. Assim, a consciência histórica se faz existente na narrativa histórica, sendo a materialidade do pensamento histórico.

Rüsen (2001) acredita que a narrativa histórica é:

[...] um ato de fala, cuja universalidade antropológica não pode ser contestada e com respeito à qual se pode demonstrar ser ela determinante da especificidade do pensamento histórico, e com isso, da peculiaridade do conhecimento histórico-científico" (RÜSEN, 2001, p.60)

O pensamento histórico, condicionado pela lógica narrativa, é um processo mental humano para interpretar a si e ao mundo. O passado torna-se presente e assume a forma de uma narrativa e, por meio desta operação que a mente humana realiza a síntese histórica do tempo e a transforma em narrativa. É uma operação mental, que conta também com elementos não narrativísticos para operar a consciência histórica (RÜSEN, 2006). Alguns fatores são essenciais para que se possa distinguir a narrativa histórica de uma multiplicidade de interpretações da experiência no tempo que usam a narrativa como instrumento.

A narrativa histórica rememora um passado distante, além das memórias individuais, isto é fundamental para lhe conferir a qualidade histórica. É constituída pela consciência histórica e processos contínuos, que criam uma interdependência entre o passado, presente e futuro, apresentando uma continuidade. Cria-se um sentido temporal, através da prática cultural da narrativa histórica. É a competência narrativa que viabiliza dar sentido ao passado através da experiência, da interpretação e da orientação (RÜSEN, 2006). É válido ressaltar que a narrativa histórica está marcada pela intenção do narrador, bem como pelos seus destinatários. Dessa maneira, tem a função de orientar a vida prática no tempo, desenvolvendo um conceito de continuidade e estabelecendo uma identidade.

Com uma construção no tempo e espaço, dependente dos vestígios para que exista, a literatura não teria então uma preocupação com a verdade. Não se preocuparia com misturar o real e irreal, o possível e o impossível. A ficção histórica seria uma forma de interpretação narrativa da experiência do tempo, ancorada na orientação ficcional no tempo. Especificamente a narrativa histórica, como elemento

de constituição de sentido sobre a experiência do tempo, tornaria essa uma das principais distinções entre a narrativa ficcional e não-ficcional, é fundamental entender que a narrativa histórica retrata uma reconstrução do passado, da vida prática e da carência de orientação no tempo.

A História é um elemento essencial do processo interpretativo humano. As narrativas são entendidas como parte integrante da ciência da História (NASCIMENTO, 2013). É por meio do ato de narrar que a humanidade constrói sua consciência histórica (RÜSEN, 2001). A educação histórica, por sua vez, se preocupa com a fundamentação das propostas empíricas e também atenta aos conceitos históricos. Assim, o aprendizado iria para além das paredes da escola, sendo possível a utilização de fontes que contem com a ficção.

Ensinar História é desenvolver a literacia histórica. É uma forma de saber ler o mundo por meio do raciocínio histórico. Peter Lee (2006) afirma que é um processo de cognição histórica que proporciona aos alunos muito mais do que apenas a aquisição dos fatos em si. Devem ser considerados os elementos que permeiam a vida prática, superando o senso comum e contribuindo para uma postura crítica que interfira na realidade.

A leitura contextualizada do passado é o que proporciona o desenvolvimento da aprendizagem histórica. É um compromisso com a indagação, baseado no conceito de evidência (LEE, 2006). A utilização de documentos proporciona o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que poderá se expressar em forma de narrativa histórica.

2.4. CULTURA HISTÓRICA: ALGUMAS REFLEXÕES

A cultura histórica está diretamente ligada com as formas como os indivíduos se relacionam com o passado. Associada à consciência histórica, permeia as demandas das carências de orientação e remetem ao ponto de partida das reflexões acerca da origem do pensamento histórico na vida prática. É através da cultura histórica que se parte para o pensamento histórico (RÜSEN, 2016). Possibilitando uma compreensão maior do que é a Didática da História, a cultura histórica permite

ser articulada à cultura escolar⁴, proporcionando pensar os meios e modos para produzir elementos ligados ao ensino e aprendizagem da História.

Segundo Rüsen (2015) o conceito de cultura histórica se refere à continuidade da História, por meio da memória histórica no espaço público e ao uso de argumentos históricos. As mudanças dos centros de discussões em torno da memória e da História provocaram também uma mudança dos interesses que situam a História em um horizonte no campo da ciência, contemplando diferentes estratégias de investigação científicas, mas também de outros aspectos culturais e sociais da vida prática. Sintetiza as instituições culturais como lugares de memória coletiva e as integra funções de ensino, bem como entretenimento.

Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica. (RÜSEN, 2016, p. 56)

O conceito de cultura histórica procura dar conta da relação que um grupo mantém com seu passado. Não apenas historiograficamente, mas pretende abarcar os múltiplos agentes envolvidos com sua elaboração e também recepção. Estudar a cultura histórica, então, engloba várias formas de elaboração de experiência histórica e sua articulação com a vida prática, considera também que os agentes sociais são diversos e contribuem nessa elaboração, muitas vezes concorrendo entre si.

A consciência histórica é aquela que um grupo significativo de sujeitos em sociedade apresenta para compartilhar um passado comum e condiciona suas formas de pensar o presente e projetar o futuro (coletivo). Sendo assim, a cultura histórica estaria aproximada da consciência histórica. Vale lembrar que o conceito tem sido pensado desde meados dos anos 1980 e 1990 de forma sistemática por autores como

⁴ Para Chervel (1998), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída por seus atores (familiares, professores, funcionários, gestores e alunos) dividida em duas partes: os programas oficiais, referentes a sua finalidade educativa e os resultados efetivos da ação da escola. Ou seja, a cultura escolar seria então como a cultura adquirida na escola entendida como uma organização social com espaços e tempos particulares, provida de uma cultura própria. Forquin (1992), aponta que escolas podem ter diferentes seleções culturais que caracterizam suas próprias culturas, derivadas e transpostas das maneiras ditas como propriamente escolares.

Jörn Rüsen, destacando a relação entre História e memória coletiva, como também Pierra Norra e Paul Ricouer.

Seria uma constatação de que a visão, contextualizada, de que o passado não é um resultado exclusivo, nem mesmo predominante. O que se sabe do passado, ou melhor, se constrói do passado, resultaria de uma série de fatores que atuam em um processo dinâmico de discussão acerca da experiência e da construção de sentido, fazendo com que a cultura histórica abarque múltiplos enfoques e narrativas, mesclando o conhecimento erudito e a orientação de tempo e espaço dos sujeitos.

Para Rüsen (2016), a relação aproximada da consciência histórica e da cultura histórica proporciona relacionar a articulação prática e operante da consciência histórica na vida prática, a fim de sintetizar conceitualmente fenômenos que poderiam ser considerados distintos, como por exemplo: a histórica acadêmica, a História escolar, monumentos e museus; a cultura histórica inclui predisposições conscientes e inconscientes. Compreendidas como eminentemente culturais, referem-se em uma maneira particular de abordar o tempo, através da experiência e da interpretação.

Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica. (RÜSEN, 2016, p. 56)

A cultura histórica é entendida como uma categoria de referência para a relação entre o ensino e a aprendizagem, não podendo ser entendida apenas através da superestrutura, nem como reflexo da infraestrutura. Sendo a cultura como a ação humana em um lugar e momento, como produto histórico seria a seleção intencional da História da humanidade em um determinado período e sociedade. Para Rüsen (1994), a cultura histórica seria a categoria de análise que permite compreender a produção e os usos da História no espaço público da sociedade atual.

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental" (RÜSEN, 1994, p.2)

A cultura histórica poderia ser definida como uma articulação prática da consciência histórica na vida dos sujeitos em sociedade. E, tendo a possibilidade de

falar em diversos âmbitos relacionados com os processos formativos, é um dos responsáveis pela formação da consciência histórica, interrelacionando-se com a cultura escolar. Assim, Rüsen elenca três dimensões principais da cultura histórica: a estética, a política e a cognitiva.

Em cada uma dessas dimensões os procedimentos, fatores e funcionalidades da memória histórica se fazem de diferentes maneiras. Na estética as rememorações históricas se apresentariam em forma de criações artísticas. Na dimensão política, refere-se às questões de dominação e como a memória histórica tem um papel importante, principalmente nas questões de legitimação, pois a cultura histórica referencia a consciência histórica, serve para a orientação cultural na vida prática. Na dimensão cognitiva, faz seu papel na realização da ciência histórica e seus processos metodológicos (RÜSEN, 1994, p.20).

[...] las tres dimensiones de la cultura histórica se compenetran mutuamente, y solamente en esa compenetración la conciencia histórica realiza su acción cultural característica, la rememoración histórica. No hay ninguna rememoración histórica que no esté marcada por los tres principios. (RÜSEN, 1994, p.21)

Podemos então identificar as possibilidades que a cultura escolar estaria ligada à produção da cultura histórica, porém, não somente dependente dela e, nesse aspecto que se enquadraria a pesquisa em questão: como livros de literatura com temas de História sensível poderiam ser canais para a formação da consciência histórica? De que maneira são entendidos pela cultura histórica e pela cultura escolar? De que maneira estão presentes na vida prática dos alunos ou poderiam se adequar a elas?

O pensamento histórico, bem como a consciência histórica, desenvolve-se por meio do conhecimento histórico expresso na forma de narrativa. Sendo assim, é importante que o homem domine a narrativa, pois é através dela que se organiza em seu tempo, se percebe e domina o conhecimento histórico, tendo portanto condições de argumentar e justificar sua posição e lugar no mundo. A literatura, por sua vez, permite ao homem, por intermédio dos textos literários, compreender seu presente e também passado. Visando romper apenas com os padrões impostos de branquitude e entendendo a literatura como possibilidade de orientação de carências, este trabalho pretende discutir a literatura infanto-juvenil com temas de história sensível como fonte para o ensino de história, a fim de proporcionar uma discussão localizada nos

princípios da educação histórica, da literatura como fonte, da história sensível, da educação para as relações étnico raciais e o ensino de história.

3. TEMAS SENSÍVEIS: UMA POSSIBILIDADE DE PESQUISA

Narrar o passado é um processo, é a prática da escrita da História. Existe uma urgência – e emergência – de tratar os temas que, por muitas vezes, foram deixados de lado, silenciados e até mesmo esquecidos. Os temas, considerados sensíveis à História, necessitam de um resgate ético e estético, também de pertencimento no ensino em geral e com destaque para o Ensino de História.

Ancorados em memórias ou em narrativas para além das consideradas historiográficas, essas percepções previamente construídas são parte do cotidiano, neste sentido podem ser abordados de forma que não apenas coloque o estudo desse passado sensível frente aos alunos, como um conteúdo disciplinado e frio (WHITE, 1995), mas sim devem responder e suprir as carências de orientação de tempo. Uma das alternativas para dar vazão ao embate dessas memórias e discursos previamente construídos é retomar a análise documental.

Por muito tempo a História tida como oficial foi o que teve relevância na escola, foi com e por meio dela que se tentou construir um sentido de identidade para o projeto de nação em curso, a fim de formar patriotas defensores dos valores universais. Tradicionalmente, o ensino de História serviria para legitimar as pretensões políticas das classes dominantes. Porém, será este o papel da História? Cada vez mais tentamos superar o ensino de uma história universalista, centrada em homens, etnocêntrica, elitista e voltada apenas para a história política. O papel da escola e do ensino de História é também contribuir no tensionamento das condições que possibilitam o racismo, a violência e a desigualdade.

As escolhas didáticas são sempre correspondentes à atribuição de significado do professor, como também articuladas às escolhas políticas. Desde a década de 1990, o debate nomeia os temas sensíveis como difíceis ou controversos. Tutiaux-Guillon (2013) define a questão sensível como carregada de emoções e politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante – tanto para o presente, quanto para um futuro comum. A autora também entende que tais assuntos esbarram no confronto de valores, interesses e, também, nas relações de poder.

Benoît Falaize (2014), inspirado nos estudos de Legardez e Simonneaux (2006), defende que temas vivos de ensino são questões delicadas, geralmente presente nas mídias e objeto de controvérsia. Verena Alberti (2014) acredita que temas sensíveis implicam no reconhecimento de injustiças que foram cometidos no

passado contra pessoas ou grupos, provocando choque entre as diferentes versões de passado e que, conseqüentemente, são ensinados nas escolas. São disputas que tem seus palcos evidenciados dentro de sala de aula (ALBERTI, 2014, p.2)

Ampliando a abordagem, o conceito de passado sensível expressa temas que revelam um passado traumático: extrema violência, racismo, autoritarismo. Não são difíceis porque são difíceis de falar sobre eles, mas porque, em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda não aconteceram. No Brasil, estes temas sensíveis seguem principalmente como questionadores sobre a ideia que se construiu sobre a ideia de nação – homogênea. Trabalhar tais temas em sala de aula corrobora também para uma representação identitária, reivindicar seu lugar na história e romper com os silêncios e simplificações das narrativas, ser resistência.

Para que seja viável romper tais silêncios, é necessário que haja a discussão acerca do currículo de história, elaboração de materiais didáticos, práticas curriculares e pedagógicas, que promovem a visibilidade de uma sociedade multicultural de forma constante e promova um ensino de história multiperspectivado. Para isso, é necessário que se faça uso de novas abordagens e conteúdos que visem promover uma ruptura com a ideia de um passado único, um ensino de história marcado pela história dos dominantes que propaga uma falsa ideia de moralidade cívica.

Cada vez mais, a escola pública brasileira está inserida em contextos sensíveis devido ao descaso com a educação, a violência, as desigualdades sociais e raciais, silenciamento de grupos sociais que historicamente foram e continuam sendo marginalizados, aos frequentes ataques aos profissionais docentes e escola democrática.

Os temas sensíveis são vivos para a sociedade e devem ser abordados dentro da escola, visando uma educação emancipatória. Não são apenas conteúdos com perspectivas diferentes da disciplina de História, mas sim parte da história dos sujeitos, questões da sua vida prática e que necessitam de uma atribuição de sentido com o intuito de suprir as carências.

Para balizar a discussão, se fará uma breve reflexão a respeito dos componentes teóricos que corroboram para o desenvolvimento desta pesquisa: a perspectiva alemã de Bodo Von Borries e a perspectiva francesa de Benoit Falaize. Também, destacamos aspectos acerca da temática no Brasil e as pesquisas do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH). É aqui também que adiantamos e justificamos para a presente pesquisa a escolha teórica de nomear os

temas relacionados a cultura africana e afro-brasileira como sensíveis, visto que se entende estar diretamente ligado à memória, um passado traumático e permanências sensíveis, que trouxe o desconforto e o apagamento de seus sujeitos, bem como de suas práticas culturais, lutas, conquistas políticas, religiosidade e identidade.

3.1.A PERSPECTIVA ALEMÃ – BODO VON BORRIES

Bodo Von Borries, historiador alemão, utilizou o termo “história difícil” ao publicar seu trabalho *"Coping with burdening history"* (2011), que em tradução livre seria “Lidando com a história opressora”. A obra registra a discussão do que o mesmo intitula como *burdening history* – história opressora/ história controversa, história difícil. Para o autor, a aprendizagem dessas experiências pesadas, que envolvem danos, injúrias, culpa e vergonha, são mais custosas para a aprendizagem do que as experiências gloriosas da história. Entre os temas que entende como “difíceis” estão o Holocausto e os outros crimes do Regime Nazista.

Borries (2016) afirma que a aprendizagem histórica inclui processos de conflito e de mudança da consciência histórica, acredita que o envolvimento com essas histórias difíceis é muito mais complexo devido a empatia e a sensibilidade que tais temas provocam. São consideradas histórias conflituosas, histórias dos perdedores. O autor afirma ainda que esta perspectiva envolve o sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha, luto, e que tais questões necessitam ser aprendidas: culpa – não sendo considerado como algo que envolva uma punição individual ou coletiva; responsabilidade – as gerações posteriores não estão desconectadas dos acontecimentos passados e, mesmo que não estejam diretamente envolvidos ou herdem culpa pelos crimes cometidos, herdam consequências e custos do mesmo; vergonha – envolve a tentativa de escapar do sentimento desconfortável e provoca aproximação e distanciamento nas relações entre o presente e passado (2016).

Borries (2016) entende que aprender história envolve sentimentos, emoções e julgamentos morais, reafirma a ideia de que a história não deve ser entendida como mera informação, mas que depende de uma interpretação e contextualização. Aprender história é uma poderosa dimensão intercultural (BORRIES, 2016, p.69) e deve ser aprendida de forma que faça sentido. Lidar com os “fardos” da história é um problema de funcionamento mental através, inclusive, das atividades intelectuais (BORRIES, 2016, p.32).

Ao propor as reflexões envolvendo essas histórias difíceis, focando na reconciliação, o autor as divide em tipologias: a inimizade herdada (histórias hostis com modelos de vingança); cinismo do poder (história dos vencedores, esquecimento dos perdedores); rememoração heroica (esperança de rememoração dos perdedores) e prioridade pela sobrevivência (esquecimento da história hostil). Estas histórias são geradas pelo sofrimento e não alcançaram uma reconciliação histórica (BORRIES, 2016, p.32-33).

A tarefa mental de reconciliar-se com histórias difíceis (no sentido de crimes graves cometidos por seu próprio lado no passado) – em um país, uma família ou uma instituição – é um pouco complicado, demorado e um fardo mental. A solução produtiva inclui a admissão dos crimes cometidos; o manejo e refletir – e evitar – a tentação de negar ou esquecer; a rejeição de qualquer culpa pessoal, enquanto distancia-se dos perpetradores e reconhece a responsabilidade (liability); lidar com o sentimento de vergonha e ainda mais com as expectativas ou demandas para sentir vergonha feita por outros (BORRIES, 2016, p.35).

Sendo assim, Borries (2016) afirma que não se trata apenas de internalizar os discursos de seus pais e avós, mas sim refletir e estudar, analisar, comparar, interpretar historicamente e desenvolver sua própria orientação temporal. Para isso, deve-se levar em consideração os elementos políticos, morais e estéticos, além de todo o processo da formação da consciência histórica. É necessário que se faça uma mudança de perspectivas, comparando narrativas históricas sistematicamente a fim de mudar a própria posição, abolindo mitos tendenciosos sobre superioridade e dignidade de seus próprios grupos ou dos grupos de inferioridade (BORRIES, 2016, p.40).

Após este primeiro momento, seria necessário então um movimento em direção aos que consideramos “outros”, com o propósito de caminhar juntos para construir condições para um futuro comum. É preciso que se aposte em passos em direção a mutualidade, construindo histórias plausíveis e compatíveis, reconhecendo as diferenças, aceitando e internalizando mutuamente a própria história. Seria, desta forma, não somente uma nova abordagem da História, mas também de se relacionar com ela. Uma nova perspectiva, em que se reconhece direitos civis e humanos. Uma narrativa inclusiva e que não se pauta apenas nos atos heroicos, mas que proporciona uma formação de identidade e promove a tolerância, simpatia e aceitação mútua, apesar dos antepassados (BORRIES, 2016, p.40).

3.2. PERSPECTIVA FRANCESA – BENOIT FALAIZE

A França também debruça seus olhares nos temas sensíveis. Benoit Falaize (2014) afirma que desde meados dos anos 1980 o ensino das questões delicadas da história é presente nos debates escolares, públicos e políticos. Tais debates são ancorados na memória e provocam questionamentos de uma sociedade que está tendenciosa a sofrer amnésia social.

(...) Não há volta às aulas ou uma atualização memorial ou legislativa, sem que os conteúdos de história abordados na escola, ou mesmo, a maneira de contar a história da França, sejam questionados, interrogados e ordenados a dar conta dos traumas do passado nacional (FALAIZE, 2014, p. 3).

Entre os temas se encontram questões pós-coloniais, imigração e também a Shoah. Abordar os dramas do passado e os temas sensíveis da história nacional francesa marcam com uma ruptura com a tradição, não somente escolar, mas também acadêmica. A partir dos anos 1970, a história das “grandes histórias”, com heróis e glória passou a não ser mais totalmente eficiente para a formação da memória francesa. Havia traumas referentes aos acontecimentos das Guerras Mundiais, deportação dos judeus, processos migratórios que refletiram sobre a escola. Os questionamentos acerca dos conteúdos de ensino, bem como a didática foram influenciados pelo contexto social e histórico e implicaram nos debates referentes à memória e a dessacralização do que se entendia como Nação.

A França sai, progressivamente, de uma perspectiva de história imóvel, balizada por figuras heróicas que se confundiam com o destino da nação. Esta concepção do ensino da história foi intensamente criticada, provocando uma verdadeira mutação. A perda do Império Colonial acentua esse movimento e as páginas “tensas” da história nacional passam a não ser consideradas tabus. Passa-se, então, a ter uma nova obsessão com a memória, com a finalidade de conseguir trabalhar estes fatos carregados de dores e emoções, agora sob nova perspectiva, o que reflete também no ensino de história, principalmente nas práticas de sala de aula de temas tão delicados (FALAIZE, 2014, p.232-233).

Em 1986, o INRP (Instituto Nacional para Pesquisa Pedagógica) elabora congressos sobre Didática da História e da Geografia voltados para questões que envolviam a aprendizagem histórica, questionava-se o ensino e aprendizagem

efetivos relacionados ao conhecimento histórico. Os temas dependiam das demandas políticas e igualmente questionavam as noções consideradas tradicionais sobre a história. Houve uma necessidade de mudança na história ensinada na escola, tanto de conteúdo quanto da perspectiva dos estudantes. Professores se tornaram também pesquisadores em didática da história.

Falaize (2014) aponta que, na França, o contexto social, político e cultural enfatiza as tensões entre a cultura compartilhada e a individual. Os temas sensíveis, também se tornaram objeto de pesquisa, como, por exemplo, a guerra com a Argélia, a escravidão colonial, o mercado escravo do atlântico, imigração ou temas religiosos. Acredita-se também que tais questões da transmissão escolar do conhecimento estão diretamente ligadas à formação dos professores, necessitando cada vez mais que este movimento de aproximação de pesquisa e do ensino transmitido aconteça, não somente na disciplina de história, mas de forma que se leve em consideração as necessidades sociais.

Talvez seja permitido e urgente chamar a uma “justa pedagogia” da história, que possa construir uma história crítica sem subestimar a força social da memória em jogo, que possa ser fiel ao passado sem renegar a verdade e ser fiel a verdade acadêmica, sem retirar nada da dignidade das pessoas inseridas na história (FALAIZE, 2014, p. 250).

Acredita-se que a abordagem de determinadas narrativas históricas, sobretudo aquelas que trazem o trauma como referência e geram sensibilidade para o tratamento em sala de aula, são necessárias. Isso porque trazer pela via da narração, da fala, da repetição, nos diversos meios possíveis esses eventos traumáticos para a sociedade é o que permitirá, em certo nível, criar uma consciência e é o que poderá impedir que tais eventos ocorram novamente.

3.3. AS PESQUISAS NO BRASIL: DIÁLOGO COM O LAPEDUH

Temas da História Sensível, controversos ou traumáticos, têm ocupado um espaço cada vez mais significativo. Assim como na França e na Alemanha, como mencionado anteriormente, este tema também tem ocupado espaço na discussão brasileira, não somente no âmbito acadêmico, mas também em outros espaços da

sociedade, na mídia e, mesmo em tempos da pandemia, em manifestações populares – virtuais ou presenciais – ao redor do mundo⁵.

Embora não seja de hoje que alguns temas causem desconforto dentro (e fora) das salas de aula, o olhar sistematizado acerca de tais temas e o conceito da história sensível, difícil ou controversa pode ser considerado recente e ainda está em construção. A história do Brasil conta com diversos episódios históricos que podem e causam desconforto, tensão ou dificuldade, muitos chegando a exclusão das discussões ou produções científicas.

Em 2015, trazendo a discussão à tona, a revista TRIP (grupo UOL) publicou uma reportagem com a historiadora Lilia M. Schwarcz e a antropóloga Heloisa M. Starling, intitulada "As sete maiores vergonhas do Brasil". Nesta reportagem as pesquisadoras foram convidadas a listarem momentos tensos e vergonhosos da história brasileira. Embora não tenha sido esmiuçado os porquês das escolhas das pesquisadoras, foram elencados temas como: Genocídio da população indígena, o sistema escravocrata, Canudos, polícia política do governo Vargas, centros clandestinos de violação aos direitos humanos, massacre do Carandiru.

Dentro do campo de investigação da Educação Histórica, campo em que esta pesquisa se encontra, é possível encontrar pesquisas de significativo valor e contribuições para a construção desse conceito multifacetado (SCHMIDT, 2015). As pesquisas situadas no campo da Educação Histórica estão voltadas para o ensino de História e para a aprendizagem, bem como a investigação entre o passado e presente (BARCA, 2011, p.36). Priorizando investigar a consciência histórica de estudantes e professores, inevitavelmente, temas da história sensível estão presentes nas pesquisas desse campo de investigação.

⁵ Em 25 de maio de 2020, durante a pandemia do COVID-19, a morte de George Floyd, pelo policial David Chauvin, em Minneapolis, eclodiu uma série de manifestações – nas ruas e nas redes sociais – ao redor do mundo. Países como EUA, Austrália, Coreia do Sul e Brasil, manifestaram apoio através de protestos presenciais e virtuais ao Movimento Black Lives Matter (BLM), em português Vidas Negras Importam (tradução livre). Uma das principais pautas do movimento é denunciar as violências contra negros, principalmente a policial e cobrar mudanças por parte das autoridades. O MLM existe desde 2013, devido a morte de Trayvon Martin, jovem negro morto por um policial inocentado das acusações e no ano de 2020 tomou a comoção mundial. No dia 20/04/2021 o policial que matou George Floyd foi condenado por unanimidade do júri. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/04/20/policial-e-condenado-pela-morte-de-george-floyd-veja-principais-momentos-do-julgamento.ghtml> e <https://correiodoestado.com.br/cidades/black-lives-matter-o-movimento-vidas-negras-importam/379195>

Entre alguns trabalhos realizados, encontra-se a investigação de Maria Auxiliadora Schmidt: "Os sentidos conferidos ao agir e os desafios para a aprendizagem e formação da consciência histórica de jovens alunos" (2013), no qual a autora identifica a existência a predominância de alguns temas e a ausência de outros; entre os ausentes os considerados difíceis, A aprendizagem da '*burdening history*': desafios para a Educação Histórica" (2015). Em ambos trabalhos a historiadora procura dialogar com as reflexões de Jörn Rüsen e Bodo Von Borries.

Outros pesquisadores, vinculados ao LAPEDUH, marcaram com suas contribuições para a discussão dos temas sensíveis, controversos ou difíceis. Destacamos o artigo de Geyso Dongley Germinari e Danilo Ferreira Fonseca intitulada "História Difícil e etnocentrismo: o ensino de história e o genocídio de Ruanda na web" (2017), os autores assumem a história difícil como objeto de pesquisa e reflexão.

Dissertações também têm sido contempladas com reflexões acerca da história difícil, aumentando assim os diálogos possíveis: "Educação Histórica e educação escolar indígena: Como as crianças e jovens estudantes da etnia Mbyá Guarani se relacionam com a 'história difícil'", de Juliane Nascimento das Neves (2018); A história difícil do Brasil: Contraponto entre o pensamento histórico, a consciência história de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares", de Cristina Elena Taborda Ribas (2019); "Religiões de matriz africana como um tema controverso: Diálogos possíveis entre cultura história e a cultura escolar", de Camila Chueire Caldas (2019).⁶

Ancorados no conceito de *burdening history*, de Bodo Von Borries (2011), entendem, assim como o autor, que se refere a recortes tensos, traumáticos e difíceis que por muitas vezes preferimos silenciar. Tais histórias trazem consigo experiências que podem incluir sentimento de culpa, vergonha ou luto (BORRIES, 2016). As pesquisas acima mencionadas foram importantes para a construção do arcabouço teórico que baliza o trabalho empírico de análise dos livros que se demonstrará no capítulo quatro Literatura com Tema Sensíveis: Análises e Possibilidades.

⁶ As dissertações citadas podem ser encontradas no banco de dissertações da UFPR: Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/39797> ou então no site do LAPEDUH: <https://lapeduh.wordpress.com/arquivos/>

4. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E QUESTÕES DE BRANQUITUDE: O DEBATE COM A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Em um país que é marcado pelas diferenças raciais e sociais, discutir as relações étnico-raciais deveria ser algo mais recorrente⁷. Porém, a realidade nos mostra a complexidade e a necessidade diária da luta cotidiana contra o racismo, a consolidação da cidadania e a construção da igualdade social e racial. Neste capítulo, que só pôde ser construído devido as disciplinas cursadas durante o mestrado, procura-se discutir acerca do Ensino da História e da Cultura da África, sobre as relações étnico-raciais e também sobre questões de branquitude, sempre considerando a escola como um lugar privilegiado de compartilhamento de conhecimentos, como um lugar estratégico para transformar a sociedade e a necessidade de se fazer educadora para as relações étnico-raciais.

A escola tem um papel fundamental no processo tanto de aquisição de saberes, como nos processos de formação das identidades de crianças e jovens que, em grande maioria, passam boa parte dos seus dias nesse ambiente. O ambiente escolar é um viabilizador para se aprender e compartilhar “não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002). Sendo assim, é extremamente importante que a escola – desde a equipe diretiva até a sala de aula – reconheça esse seu aspecto e que trabalhe de forma a romper com uma visão unitária e não plural da sociedade, trabalhando de modo a garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade.

As políticas públicas sociais no Brasil, dentre as quais se inclui a educação, tem assegurado várias conquistas formais, como resultado de uma intensa mobilização dos movimentos sociais em defesa da igualdade de condições para todas as pessoas, reconhecendo direitos e reivindicando o lugar de grupos sociais historicamente excluídos. A Educação para as Relações Étnico-Raciais⁸ (ERER) se insere nessa conquista, pois se encontra formalmente considerada nas legislações educacionais, porém, nem sempre é o suficiente, visto que a demanda permanente da articulação

⁷ Algumas reflexões pontuadas neste capítulo são resultado de uma produção da disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, cursada no segundo semestre de 2019 e ministrada pela Professora Doutora Lucimar Dias e Professora Doutora Megg Rayara. O trabalho da disciplina foi publicado na íntegra na Revista de Educação Histórica (REDUH) nº20/ano 2020 p. 59-72

⁸ A fim de promover a comodidade da leitura, durante o texto a Educação para as relações étnico-raciais será abreviada para ERER.

faz frente a retrocessos, muitas vezes inseridos nas próprias políticas públicas, quando as demandas de outros grupos se fazem presentes na luta de forças de interesses e definem a atuação do Estado.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003; 2008) aprovaram a obrigatoriedade do ensino e da valorização da história e cultura dos povos afrodescendentes e indígenas, no entanto, ainda se enfrentam desafios para sua efetivação. O movimento negro é uma das organizações sociais que forjaram políticas afirmativas de cunho educacional que objetivam o combate ao racismo e às formas de discriminação.

A persistência do racismo é amplamente disseminada em concepções e atitudes que negam e silenciam a desigualdade étnico-racial. Pensar na ERER é reconhecer as contradições da formação histórica, social e cultural do Brasil, com as contribuições e lutas dos povos negros e indígenas. Nas questões atuais, isso se amplia por meio da temática, colocando questões sobre raça e racismo entre os maiores desafios éticos e políticos na educação.

Visando romper com as reproduções racistas, dentro e fora do ambiente escolar, é necessário que se faça uma mudança, a fim de promover uma compreensão crítica das múltiplas desigualdades. Para isso, a construção de ações pedagógicas de superação do racismo, favorecimento da formação identitária dos alunos, o fortalecimento do seu pertencimento étnico-racial e a valorização das culturas consideradas minoritárias devem promover o respeito da diversidade.

A importância da socialização escolar não pode levar em conta apenas como uma reforma de leis impostas pelo currículo. Situações de conflito aparecem diariamente de forma velada, bem como as representações simbólicas e subjetividades envolvidas. Fica clara a postura que se deve adotar, com o intuito de não deixar a história da população negra, mais uma vez, contar uma história de excluídos. Cabe, então, aprender uma nova postura e nova visão – de si e do outro, bem como das relações com o mundo.

Concordamos com Gomes (2013) quando reafirmamos que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção das representações positivas e que se faz necessário promover o respeito à diferença como parte fundamental na construção de uma educação mais igualitária. A educação deve ser socialmente contextualizada, compromissada, emancipatória, inclusiva e sobretudo antirracista. Para isso, nos próximos capítulos, propusemos discussões acerca da sensibilidade

da História da África e do diálogo com a Educação Histórica, para que este campo de pesquisa seja um aliado nos processos de seleção dos conteúdos escolares e na constituição dos saberes, problematizando historicamente esse diálogo com o passado para promover um discurso horizontal, pautado na ciência da História.

4.1. A HISTÓRIA DA ÁFRICA É UM TEMA SENSÍVEL?

Desde a promulgação da Lei Federal 10.639/2003⁹ e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana está presente no contexto educacional, embora, conforme Gomes (2002), não se efetive na prática. Em nossa compreensão, a inclusão do tema no currículo é uma forma de contestar, romper e promover práticas pedagógicas que valorizem a cultura negra. Para além da obrigatoriedade, a implementação destes dispositivos, colabora para o combate ao racismo e à discriminação, para isso, visa apontar a contribuição histórica dos africanos (e seus descendentes) rompendo com o silêncio oficial sobre a questão (MORTARI, 2015).¹⁰

No Brasil, ao contrário de outros países (com destaque para países britânicos), não existe a necessidade de comprovação da participação da população negra e indígena na formação nacional. Na narrativa da identidade nacional, desde os anos de 1930, o discurso da sociedade mista e composta por três raças se faz presente, e o destaque a esse discurso é que não atribuímos nossos problemas ao racismo, mas sim à escravização. Segundo Mattos (2003), no artigo “O ensino da história e a luta contra a discriminação racial no Brasil” existe uma polarização que precisa ser discutida acerca das supostas formações nacionais.

Assim, com a implementação da Lei 10.639/2003, era chegada a hora de lançarmos mão sobre a discussão dessas questões que até então estavam

⁹ A lei 10.639/2003 alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2008 foi modificada pela lei 11.645/08, tornando obrigatório também o ensino da história e cultura indígena. Utilizamos como referência a lei 10.639/03 pelo reconhecimento da luta pela igualdade racial protagonizada pelo Movimento negro, organizações antirracistas e professores.

¹⁰ Não se tem por objetivo questionar, refutar, ou validar a implementação da Lei 10.639/2003. Nos debruçaremos sob a sua existência, devido ao marco da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura da África e afro-brasileira, nos ancorando na sua representatividade para o Movimento Negro. Sendo assim, pautaremos as nossas discussões em pesquisadoras que refletem sob o tema, de forma que entenderemos nosso lugar de fala, como pessoas brancas que visam promover uma educação antirracista.

silenciadas, entendendo que a sensibilidade das questões ligadas a questões raciais pode e deve fazer uso da História para compreender a dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente construídas (MATTOS, 2003, p.129).

Deparamo-nos, então, com um tema sensível, muitas vezes evitado dentro (e fora) das salas de aula. Segundo Alberti (2013), podemos configurá-lo como tal, pois tais questões envolvem uma injustiça, real ou percebida, ocorrida em relação aos determinados grupos. Frente a isto, devemos nos contrapor a homogeneização do “vitimíssimo”, ressaltar as diversidades das experiências, ressaltar o negro como sujeito histórico, mesmo que escravizado (ALBERTI, 2013, p.36).

É necessário que tomemos um olhar redirecionado do olhar dominante, para que haja, assim, um novo ponto de vista do que ali esteve por muito tempo. Entendendo que a História é uma escrita sobre o passado feita no presente, é necessário que se reitere sua condição social e política, não esvaziando a singularidade das experiências – e também não as tornando um “culto civil” dos eventos traumáticos que vivenciaram (CRUZ, 2014).

Existe um limite tênue a ser percorrido, em que não podemos deixar de tratar das atrocidades que permearam a vida dos escravizados africanos, porém, não devemos nos limitar somente a elas. Da mesma forma, o ensino sobre as culturas negras deve se contrapor ao discurso perpetuado e limitado do negro à escravização. É necessário que se faça a abordagem de forma que se perceba a escravização como vital na criação do racismo (ALBERTI, 2013, p.40).

Trabalhar com a diversidade de origens, as práticas sociais e implicações da escravidão africana e indígena e do tráfico transatlântico e com a percepção de que a história e a sociedade brasileiras foram decididas e profundamente marcadas pelos africanos e por seus descendentes, já permite afastar o risco da homogeneização presentes em ideias simplificadas a despeito d'o escravo. (ALBERTI, 2013, p.44).

Incontestavelmente, temas relacionados à História e a Cultura afro-brasileira e africana são temas que se encaixam nos temas da história sensível, e isto se deve principalmente ao apagamento e silenciamento de seus sujeitos históricos. De que maneira, então, podemos romper com a permanência desse trauma? A promulgação da Lei 10.639/2003 é um exemplo da necessidade de dar voz a estes sujeitos e o Ensino de História pode ser um caminho para tal.

4.2. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Educar para as relações étnico-raciais é questionar, rever, combater as mais diversas relações baseadas em preconceitos, estereótipos depreciativos, atitudes e palavras que provoquem ou remetam à superioridade. A superação do racismo e do preconceito é um desafio complexo e urgente na e da sociedade atual, fundamentada na exploração dos corpos – principalmente dos corpos negros.

O racismo precisa ser enfrentado diretamente e na sua produção estruturante, bem como nas dimensões simbólicas, cabendo às instituições escolares promover uma educação antirracista, considerando a perspectiva da humanização das crianças como sujeitos de direitos. Mesmo com a Lei 10.639/2003, ainda há a necessidade de se abordar o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, visando educar para as relações étnico-raciais.

É preciso promover o reconhecimento e a valorização da decisiva participação de africanos e seus descendentes na construção da nação, bem como o respeito e divulgação de sua cultura e história, rompendo com a história de cunho eurocêntrico (SILVA, 2010). Mesmo que a lei oriente que os temas sejam trabalhados de forma transversal, não ficando exclusivamente para a disciplina de história, é necessário que se leve em consideração que os temas são indispensáveis para o ensino de História, associado ao seu papel que é fundamental para a formação de identidades.

Dentro do campo da Educação Histórica, partindo da perspectiva que a didática deve partir da epistemologia da História, sua ciência de origem, podemos encontrar caminhos para trabalhar as relações étnico-raciais. Ao buscar compreender os processos de formação do pensamento histórico e da consciência histórica, abre sua discussão para os temas de “história sensível”, “história difícil” e “memórias traumáticas”, que envolvem histórias tensas, pesadas, que não passam, que ainda são transversais.

Tais conceitos ainda estão sendo construídos no Brasil, porque nem sempre as narrativas tradicionais são suficientes para contemplá-las adequadamente, ou por “envolverem questões que envolvem a aprendizagem por parte dos alunos” (SCHMIDT, 2015). A Cultura Histórica seria uma análise que influencia a abordagens de temas que valorizem a cultura africana e afro-brasileira, bem como considera a perspectiva de história difícil, pode ser uma categoria de análise dos fenômenos

relacionados ao papel da memória no espaço público e o uso dos argumentos históricos para fins políticos.

A cultura africana e afro-brasileira faz parte de uma expressiva parcela da cultura popular brasileira, influenciando costumes e hábitos, não somente da população negra, mas da sociedade em geral e a valorização dessa cultura, por meio do ensino de História, é uma forma política de atuar para uma educação antirracista com vistas a romper o silenciamento e hegemonia branca. É uma forma de resistência, bem como perceber as carências dos alunos em relação a cultura africana e afro-brasileira e sua historicidade, além de sua contribuição em nossa formação cultural e transformar a visão, muitas vezes negativa ou de submissão e superioridade, em um conhecimento histórico, formando uma consciência crítica e humanista, não somente voltada para a aceitação, mas para o respeito e valorização das diferenças e do diferente.

A História possui um papel extremamente relevante no processo de formação das identidades e é transformador da vida, seja individual ou coletiva. Nilma Lino Gomes (2002) ressalta a escola como um agente importante no amplo processo da humanização, não somente ela, pois se realiza em diversos espaços, porém, o processo educacional que ocorre na escola, além de importante para a aquisição dos saberes, devido a obrigatoriedade de as crianças estarem na escola, pode ser o mais significativo no processo de formação da identidade.

São encontrados mais do que currículos e disciplinas.

As mensagens que são ensinadas de forma implícita através do currículo oculto eram as atitudes, comportamentos, práticas sociais desejáveis e indesejáveis na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptarem às injustas estruturas da sociedade capitalista. Assim, ensina a crianças e jovens de classes subordinadas como se conformar com as exigências do seu papel subalterno nas relações sociais de produção. (Silva, 2003)

Com base nessa concepção, que o Movimento Negro Brasileiro há décadas denuncia, está o caráter excludente e racista da educação brasileira (SILVA, 2007). Se a escola, como espaço de formação, interfere no processo de construção das identidades, ao lançar seu olhar sobre o negro e sua cultura pode tanto valorizar identidades e diferenças quanto negar, discriminar, estigmatizar ou segregar (GOMES, 2002).

A escola é vista como a instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, logo possui um papel de extrema importância na construção das representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma exclusão histórica. Embora a lei 10.639/2003 venha com o intuito de promover o reconhecimento e a valorização da decisiva participação negra na construção da nação brasileira, ainda se trata de uma política de reparação pelos danos que o racismo e pelas políticas tácitas de exclusão da sociedade que os negros sofreram (SILVA, 2010).

No Brasil, o racismo institucional e estrutural é informado por uma maneira peculiar com a qual lidamos com a questão racial, já citada anteriormente. A ideia de que não possuímos segregações é o que reforça os privilégios da população branca, silenciando parte considerável da população negra e perpetuando uma desigualdade que se mantém sempre sob o atributo da diferença social.

A disciplina de história, e consequentemente a escola, pode tomar para si o debate e promover ações que visem não somente o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, mas também deve conscientizar que, ao fazê-lo, tem por objetivo promover um espaço de formação de identidades, múltiplas e conscientes de suas historicidades. A cultura afro e afro-brasileira são aspectos importantes da cultura brasileira como uma cultura marcada pela diversidade.

A cultura histórica, por sua vez, é uma categoria para abordar o papel da memória histórica em um espaço público, é capaz de realçar uma importante contribuição no processo de compreensão das culturas negras na sociedade brasileira, a fim de perceber que a memória histórica relativa a essas culturas influencia práticas sociais e individuais, dentro e fora da escola, guiam ações e contribuem para a formação de identidades.

4.2.1. A escola como espaço para o debate

Temas que provocam sensibilidade, como por exemplo as questões raciais, estão presentes na sociedade, no cotidiano e, consequentemente, apresentam-se dentro das salas de aula, resultando ao professor trabalhá-los de forma que necessite uma decisão: cair no relativismo ou acolher o debate e fugir do consenso? As carências identificadas pelo professor e pelos alunos resultam em uma postura didática e política, bem como questões pedagógicas. Como falar sobre feridas

aparentes ou simbólicas? Deve-se fazê-las de formas frias e com distanciamento? Como lidar com as memórias transmitidas por gerações e como abordá-las ao se manifestarem em sala de aula? Como abordar temas complexos em seu tratamento, que envolvem identidades e disputas? Como lidar com as emoções?

Tratar tais temas demanda tempo, escolha metodológica, escuta e sensibilidade. Para Mével e Tutiaux-Guillon (2013) uma das possibilidades pedagógicas consideráveis é ancorar as discussões nos saberes epistemológicos da disciplina. Não apenas uma aula com a exposição organizada dos conteúdos, mas organizar o trabalho pedagógico de forma que a investigação e a controvérsia se tornem rotina, proporcionando um trabalho de pesquisa, investigação e de debate interessado em compreender as implicações do passado no presente.

[...] o estudante desenvolve suas competências, particularmente sua capacidade de gerir informações diversas, por vezes contraditórias, vindas de um dossiê documental, e aprende a pesar os argumentos em sua natureza (quais saberes, qual sua origem, seriam crenças, são convicções?) ou em seus fundamentos (reivindicações, objetivos, posição social ou política?). (MÉVEL; TUTIAUX-GUILLON, 2013, p.82)

Como trabalhar com os fatos que reproduzem nos discursos e na memória daqueles que não os viveram? Beatriz Sarlo (2007) aponta que estas representações alheias compõem o acervo memorial através das famílias, políticos e também escolar. A ideia de que a disciplina de história não deveria estabelecer um lado nas disputas de memória, acarreta a ideia de que assuntos de uma história “mais recente” não deva ser ensinada – pois acredita-se que ela ainda não foi escrita.

Assim, durante algum tempo – ou em determinadas situações – o ensino de história se afastou de assuntos considerados polêmicos, permanecendo centrado em perspectivas canônicas, legitimadas como verdadeiras, por meio de propostas e diretrizes curriculares e seu correlato, o manual didático de história. (SCHMIDT, CAINELLI, 2018, p.484). É válido ressaltar que o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados por propostas curriculares ancoradas na História Universal excluem temas contemporâneos, tornando temas da história local como difíceis, excluindo temas significativos por esbarrarem em temas traumáticos para diferentes grupos. Porém, o peso das memórias e as marcas que tais acontecimentos são sentidos no presente dos alunos – seja ele de um passado mais recente, como a

ditadura militar (1964-1985) e os pedidos de retomada à ditadura¹¹, bem como os resquícios do racismo perpetuado durante toda a existência do nosso país¹².

Embora as crianças e jovens não tenham vivido diretamente esse passado, ele repercute em suas vidas e, para entender como essa história chega a eles, bem como suas representações e atitude os mobiliza, é preciso considerar as relações entre a história e o ensino de história, não como desconexos, mas por meio da etimologia da ciência da história que os liga, não os hierarquizando como conhecimentos hierárquicos; bem como isso é relacionado às políticas públicas para o ensino promovido na escola. Bem se sabe que não se aprende história somente na escola, tanto que o objetivo dessa pesquisa é trazer como elemento para a sala de aula livros de literatura que podem ser considerados como parte de um lazer, mas também que são influenciados pelos mais diversos meios de comunicação, os espaços de memória e a atribuição de sentido. Não como um recurso lúdico em sala de aula, mas sim como meio concreto, através da narrativa literária, promover a crítica social e compreender a cultura histórica.

O objetivo em questão não é só revelar o quanto alunos sabem sobre os conceitos substantivos da história (conteúdo), mas também proporcionar um entendimento de como se posicionam frente a eles e os sentidos que atribuem, para tanto é preciso ultrapassar a compreensão do ensino da História como um conjunto de fatos e eventos. O trabalho com temas sensíveis demanda tempo e envolve sentimentos que esbarram na violência e na pobreza, ao trabalhar com esses temas em sala de aula revela igualmente o compromisso de como professores/as podem contribuir com uma formação cidadã e emancipatória. Não apenas formar um aluno crítico, não suscetível aos discursos midiáticos, mas sim chamar para a responsabilidade e para a empatia.

Mesmo que não haja um consenso sobre a finalidade da história – colaborado para que os homens vivam melhor (BLOCH, 1997), pensar historicamente (RÜSEN,

¹¹ O protesto aconteceu em meio a pandemia COVID-19: <https://brasil.elpais.com/politica/2020-04-19/bolsonaro-endossa-ato-pro-intervencao-militar-e-provoca-reacao-de-maia-stf-e-governadores.html> acesso em 20/11/2020 às 14:33

¹² Qualquer acesso rápido a sites de pesquisas pode trazer dados assustadores acerca do racismo, porém, no dia de solicitação da banca de qualificação, coincidente com o Dia da Consciência Negra (20/11/2020), amanhecemos com uma notícia que repercutiu nacionalmente devido a sua brutalidade, onde um homem preto é morto por um segurança de estabelecimento comercial. <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/11/20/na-vespera-do-dia-da-consciencia-negra-mais-um-negro-foi-morto-em-mercado.htm> acesso em 20/11/2020 às 14:37

2015; VILAR, 1997) ou recuperar a memória coletiva das histórias individuais (HOBSBAWM, 1998); deve-se levar em consideração que a disciplina é constituída por um conjunto de normas, didáticas e orientações pedagógicas. Mas também é feita pelos sujeitos escolares que estão inseridos em seus contextos, com infindáveis particularidades.

Ao mesmo tempo que a História se definiu como disciplina, no século XIX, a administração da educação e das escolas recaiu sobre o Estado, isso implica diretamente na propagação dos valores e da formação de uma sociedade submetida ao Estado e o uso da escola como um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985), sendo nela transmitidos os valores que desejavam incutir na sociedade – por muitas vezes sendo, no caso do Brasil, o amor à pátria e o sentimento de pertencimento a essa nação construída em valores da classe dominante.

O objetivo dessa pesquisa, entre outros, é reafirmar a necessidade de um ensino de História como instrumento de conscientização política, nesta direção, esbarrar em temas sensíveis ou controversos é de extrema necessidade para uma educação emancipadora. Vale relembrar e reafirmar, sempre que possível, que toda história é uma história feita no presente e, conseqüentemente, o ensino de história também deve seguir a mesma lógica. O passado é um território de conflito e cabe, através do ensino de história, reconhecer tais condições, trazê-las para o presente e trabalhá-las de forma que não se esvazie as condições sensíveis dos sujeitos. Consideramos, ancorados em Manoel Cruz (2016), que cabe também ao ensino de história não apenas relatar o passado, mas encontrar ferramentas democráticas para que ele não se repita. Sendo assim, fazer uma história a contrapelo, pois o esquecimento produz a indiferença e a volta da barbárie (CRUZ, 2016).

4.3. REFLEXÕES ACERCA DA BRANQUITUDE

Pensar as relações raciais a partir apenas da negritude ou orientar o debate das desigualdades raciais apenas como questão da população negra, resulta de processos históricos, recriados culturalmente em diversas instituições sociais. Processos que ensinam cotidianamente a acreditar (falsamente) que branco não tem raça. Temos como pressuposto que raça e racismo são categorias centrais nesse relato de experiência. Raça é compreendida como construção social, própria de observação quando tratamos das relações entre sujeitos, das práticas culturais. O

racismo é entendido como relação com a cultura, pensando a partir de paradoxos de distintas formas de disseminação, ressignificação e reinvenção, através do senso comum, construído nas mais diversas esferas sociais. Essas formas de disseminação estimulam a criação de crenças que incidem sobre as relações raciais e conferem posições de descrédito e inferiorização aos indivíduos e grupos. Diversos pensadores, entre eles Guerreiro Ramos, no século XX, já argumentavam que raça é tema central do pensamento brasileiro e que racismo é fenômeno social estruturante de relações no país.

A EREER proporciona uma ampliação das possibilidades de aprendizagem para além das tidas como tradicionais, porém, para isso, pressupõe a descolonização¹³ do currículo. Precisa do reconhecimento e valorização da presença negra no passado e no presente. Valorização essa, entre outras, implica em romper os silêncios acerca da importante produção intelectual negra, citando-a e referenciando-a, bem como a escuta dos saberes contidos nos movimentos sociais negros, além de, obviamente, a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras em todos os níveis de ensino.

Estudar sobre branquitude pode contribuir para a compreensão da EREER como possibilidade do rompimento das ideias de branquitude como padrões reguladores da vida social.

Lourenço Cardoso (2010) afirma que a branquitude é uma construção social e histórica, tendo como principal característica o fato de que sujeitos identificados como brancos formam e são, sistematicamente, privilegiados no acesso a recursos materiais, econômicos ou sociais.

[...] na busca por uma definição genérica, podemos entender a branquitude da seguinte forma: a branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói [...]
A identidade racial branca não se trata de uma identidade homogênea e estática porque se modifica no decorrer do tempo. De acordo com o contexto, por exemplo nacional, ser branco pode significar *ser* poder e *estar* no poder [...]

¹³ O decolonialismo é um campo do conhecimento que se concentra em denunciar a dependência dos países ditos de “Terceiro Mundo”, colonizados e/ou em desenvolvimento frente à hegemonia de pensamento dos países europeus e EUA, propondo maneiras autônomas de pensar saberes e poderes. A ideia de descolonizar o currículo parte com a ideia de romper com o currículo engessado, que traria somente a cultura hegemonicamente aceita e repensaria a estrutura para uma discussão intercultural, considerando, por exemplo, a História da África e as Relações Étnico-Raciais. Para isso, seria necessária uma mudança epistemológica e política dos currículos atuais. Sugere-se a leitura da autora Nilma Lino Gomes, entre outros autores, para um aprofundamento sobre o tema

A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo [...]

A identidade racial branca é o lugar da classificação social a partir da premissa de que a branquitude não seria uma identidade marcada. Quando se trata da idéia do significado da branquitude, prepondera o pensamento de que o branco não possui raça ou etnia. O branco não se encaixaria nos grupos, muitas vezes, denominados como minoria racial, étnica ou nacional [...] (CARDOSO, 2010, p.610-611)

Essa realidade que liga o tempo presente como o tempo colonial é feita através de uma consolidação de uma colonização do saber, também constituída pela categoria de raça sendo centralizadora. Nesse processo, em que se encontram os crimes do comércio transatlântico e os crimes da escravização dos africanos, vemos a consolidação da falsa crença acerca da superioridade das pessoas brancas.

Crenças essas que reproduzem ideias sobre os sujeitos brancos como naturalmente superiores e, por isso, seus modos de viver, agir, sentir, saber e interagir são normatizados como padrões. Daí vem, também, as normas de beleza, cultura, intelectualidade, ética, estética e religiosidade. É nessa concepção que se ancora a ideia de que somente o outro, o não branco, ser racializado. A branquitude é um lugar de poder, de vantagens e acesso a privilégios nas sociedades estruturadas através da raça. Um grupo tem poder de governar e reelaborar políticas sociais, econômicas e culturais.

Ocupar o lugar simbólico da branquitude não está somente relacionado às questões biológicas e genéticas, mas também às posições sociais que os sujeitos brancos ocupam. Dentro da perspectiva de raça de Kabengele Munanga (2004), que entende raça para além do fator biológico, como também político, econômico e social, estar de acordo com as estruturas de poder pode trazer percepções diferentes. No Brasil, país sustentado historicamente com crimes contra a humanidade, como a escravização e desterritorialização dos povos africanos, é diferente do “ser negro” na África.

[...] sabemos todos que o conteúdo da raça é social e político. Se para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas. Seria muito difícil convencer Peter Botha e um zulu da África do Sul de que a raça negra e a raça branca não existem, pois existe um fosso sócio-histórico que a genética não preenche automaticamente. Os mestiços dos Estados Unidos são definidos como negros pela lei baseada numa única gota de sangue. Eles aceitaram e assumiram essa identidade racial que os une e os mobiliza politicamente em torno da luta comum para conquistar seus direitos civis na sociedade americana, embora conscientes da mistura que corre em seu sangue e

também da negritude que os faz discriminados. (MUNANGA, 2005-2006, p. 52-53)

Embora muitas pessoas (brancas) reconheçam esses crimes contra a humanidade e as desigualdades raciais, poucas se compreendem como parte responsável no processo de formação e manutenção das desigualdades reinventadas na atualidade.

A branquitude consegue se recriar de formas a proteger o branco de avaliações no presente, bem como de se eximir de responsabilidades no passado. É nessa concepção que exime o branco, enfocando apenas a negritude no processo de compreensão do racismo, que perpassa o senso comum e que buscamos desconstruir durante todo o processo da disciplina. Entender que, ao enforçar os processos de escravização e hierarquização do outro, apenas vitimizamos ou na resistência das pessoas negras, retiramos o foco da análise de um componente fundamental: o branco foi e é presente nos processos de violência. E, embora o texto das Diretrizes Curriculares para a EREB, ao citar Fanon (1979), nos lembra de que os brancos não podem ser culpados pelos crimes cometidos por seus antepassados, mas que devem ser convocados, no presente, a assumir sua responsabilidade e compromisso no combate ao racismo. Ou seja, mesmo que não sejamos diretamente responsáveis pelos crimes de escravização, somos responsáveis por gerações e gerações que crescem ancoradas em um pensamento que isola brancos de críticas e autocríticas. O branco é parte do processo e deve estar ciente disso, pois, assim, ajudará a construir relações justas.

Diante disso, devemos entender que os brancos saíram da escravização com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, isenta de qualquer responsabilidade histórico-social com relação às desigualdades, não permitindo, desta forma, que seus privilégios sejam questionados e que eles são fundamentais para refletir sobre a branquitude.

A EREB e as políticas de reparações são modos de transgredir a branquitude, pois são formas que dão a possibilidade para emergir estéticas de negritudes, a partir da ancestralidade africana, princípio estético da existência forjado por valores civilizatórios de negras e negros na diáspora. É através dessas estratégias que podemos superar a branquitude como estética de vida dominante e como identidade nacional, pois o que ainda prevalece no imaginário é uma valorização da brancura e

das raízes europeias. Somente com a valorização e reconhecimento de igualdade das raízes africanas da nação brasileira (bem como de indígenas e asiáticas) é que conseguiremos romper com uma identidade e estética nacional forjada na superioridade de uma branquitude que custou e custa dor e invisibilidade.

É necessário, então, superar o currículo centrado na cultura ocidental, em padrões estéticos e de comportamento europeu, fugindo das propostas que meramente apresentando o afro-brasileiro e o africano dentro de uma lógica de pensamento do currículo vigente, no qual o olhar exótico sobre o “outro” é imperativo. É necessário que se aposte em uma perspectiva decolonizante, que se questione a educação escolar e sua relação com as desigualdades raciais, tornando esse o caminho necessário para a construção de espaços escolares que respeitem as diferenças de seus sujeitos. É crucial dialogar com autores que vêm se dedicando a pensar em outras possibilidades de educação, reiterando raça como centro do debate e propondo possibilidades diferenciadas de encaminhamentos para se pensar as identidades e a EREER em suas amplas facetas.

A população negra permanece em desvantagem muito acentuada, enfatizando a discriminação racial presente na estrutura social e, conseqüentemente, na cultura escolar. Autoras como Carneiro (1998), Dias (1997; 2007), com pesquisas que transitam no campo da educação para as relações raciais, nos mostram que mesmo com investimentos e promoção da igualdade racial no espaço educativo, ainda não é suficiente para romper com o histórico da desigualdade racial nos sistemas de ensino. É necessário que brancos compreendam que fazem parte das relações raciais. Uma frequente e constante compreensão sob o histórico das vantagens e desvantagens que permeiam a sociedade brasileira e determinam os lugares, em todos os níveis da estrutura social, para negros e brancos.

O silêncio e a omissão, por consequência da estrutura racista que norteia a sociedade brasileira, acabam por determinar e deter o acúmulo de vantagens em bens materiais e simbólicos restringidos a pessoas brancas. É uma prática de poder que se expressa nas experiências educacionais e pedagógicas, pois as políticas de branqueamento e o incentivo à imigração europeia, bem como a proibição de estrangeiros africanos e asiáticos, foram fatos que marcaram fortemente a história brasileira, contribuindo para a perpetuação dos padrões sociais hierárquicos oriundos da escravização e da colonização. Presumindo, por conseguinte, uma imposição da supremacia da cultura europeia e do branco como modelo ideal. Tais estratégias

adotadas pelo Estado brasileiro fazem parte de um projeto de nação integralmente branca, numa tentativa de eliminar do cenário social o sujeito negro e legitimar a ideia de superioridade da população branca.

O branqueamento foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira (BENTO, 2014). Representantes da elite escravocrata, ancorados nos discursos médicos e da antropologia criminal italiana fomentavam a ideia da inferioridade de negros, promovendo um pensamento de dicotomia racial e hierarquização das pessoas (ELTERMANN, 2020, p.45). Gilberto Freyre também estava interessado em formular etnicamente o povo brasileiro, defini-lo enquanto povo e, por consequência, fazer com que essa multiplicidade de culturas e valores fosse transformada em uma única coletividade, única nação, único povo. Freyre (1933) rompe com a biologia, amparado no conceito de cultura, e dilui a opressão racial através da ideia de convivência harmônica, encobrendo conflitos raciais através da identidade nacional e as três raças. Seu mito romântico de harmonia racial dificulta admitir e discutir os conflitos até a atualidade.

Em meados de 1950, Florestan Fernandes traz consigo uma mudança de interpretação e desmascara o mito das três raças de Freyre. Distante de uma harmonia, Fernandes comprova que o mito da democracia racial era na realidade uma máscara que encobria a verdadeira prática social: o racismo e a discriminação racial. Mesmo sendo sensível ao movimento negro, acaba legitimando a isenção do branco nas discussões quanto ao racismo no Brasil, pois aos brancos é oferecido um “não-lugar” nessa discussão, deixando-os de fora. Apenas as péssimas condições sociais do negro são discutidas, silenciando os privilégios brancos.

Isso reforça a falta de reflexão sobre o papel fundamental dos brancos na relação desigual e na manutenção da perversidade do racismo, inviabilizando ações e pensamentos antirracistas. Não problematizar as vantagens sociais guiadas pela ideia de que somente o negro tem raça, de categorizar o outro, impede de identificar onde os brancos estão no processo de desigualdade. O sujeito branco vê a si e aos outros de um lugar cômodo, numa posição de poder, e que embora não seja nomeada, é vivenciada nos constantes privilégios que o sujeito branco possui dentro de uma geografia social da raça, dentro de uma construção social da identidade branca, marcada pelo privilégio material e simbólico.

Embora haja uma ampla discussão sobre comportamentos éticos e sobre violência, nem sempre se contemplam as violências simbólicas, estas promovem

silenciamento e mortes históricas, culturais e identitárias, passam despercebidas nas representações e práticas raciais no cotidiano. Na estreita relação entre brancos e negros, fazemos referência a estes como vítimas de uma internalização inconsciente e forçada de valores brancos. Negros se veem obrigados a adotar para si modelos que reproduzem a dominação branca e suas patologias que engessam a inclusão e a participação da população negra – na sociedade e, como efeito, em todos os níveis de ensino.

As imposições sociais, sobretudo por meio da educação, são elementos da manutenção dos privilégios brancos. Sem qualquer apoio e destinados a enfrentar o mundo social, e dessa forma educacional, que é ditado pelas normas e padrões brancos, podemos notar que os privilégios criados e legados apenas para o ocidentalmente aceito reforçam uma postura de descarte das outras origens étnicas, vislumbrando um sistema de discriminação, opressão e exclusão. Mesmo com as mudanças de paradigmas nos campos da sociologia, da psicologia e da antropologia, ainda é presente o desafio de se assumir as limitações e buscar ampliar as dimensões éticas, assumindo a fragilidade metodológica. A existência das violências simbólicas da branquitude, acentuada em alguns meios, acompanha a reflexão das internalizações históricas negra e branca. A história étnica negra é tomada como vilã, alvo de questionamentos e estudos, enquanto a branca é preservada.

Branco sempre formam centro de estudos, partindo do pressuposto de que são protagonistas centrais da história. Essa lógica perversa estuda negros como um segmento emblemático para protagonistas brancos que nunca perceberam a gravidade das questões raciais. Aspectos que formam um binarismo de estereótipos extremos, de dominador e dominados, que precisa ser revisto. Necessita-se de uma nova educação, uma reeducação para as relações étnico raciais.

4.3.1. Memória e silenciamento

Considera-se uma das características da historiografia contemporânea a revisão sistemática sobre os conflitos da era moderna, isto posto, entende-se que nem todos os elementos do passado são negociações com o presente. Não se trata de relativizar a História, mas sim trazer à tona discussões que possam dialogar com o passado que não passa. É uma relação paradoxal com o passado: a cultura da memória, que faz do passado opaco e que reverbera no presente (CRUZ, 2014).

Na França, tanto na historiografia quanto no ensino, não somente os grandes eventos relacionados a Revolução Francesa têm sido revisitados, há também uma revisitação à memória em situações de violência e traumas extremos, o que ocasiona uma justificável incapacidade de resposta das vítimas, pois muitas vezes não são capazes de compreender as experiências vivenciadas e lhe atribuir significados de forma que operam com suas memórias de forma seletiva. As memórias não podem ser reduzidas a instrumento políticos, elas excedem as tentativas de controle.

Tentar recuperar situações traumáticas, como as que ocorreram no Holocausto, na diáspora forçada, na Guerra do Vietnam, nas Ditaduras Militares, em massacres, guerras, por muitas vezes, acaba esvaziando o sentido da tragédia desses eventos que foram catastróficos – não somente no passado, mas estendendo seus pesares no presente. Georges Bataille (1995) acredita que a representação humana destas catástrofes nem sempre é capaz de dar uma exata dimensão dos danos, o que provoca um efeito perverso de banalizar o que não é banal.

A história procura trazer à tona uma explicação do que aconteceu, cumprindo um papel de justificar ou banir do imaginário coletivo uma violência justificada. Porém, ao aceitar o desafio da representação da realidade, principalmente das que remetem o sentimento de horror, é sempre um desafio. Por vezes a tentativa de explicar o passado acaba por apagar qualquer possibilidade de encontro com a reparação com a tragédia, por isso, pesquisadores de diversos campos das disciplinas, com destaque para a história, têm tentado estudar as possibilidades de reconstrução do trauma sem que este seja diminuído.

É preciso, então, que se faça uma reflexão teórica e política que White (2014) chama de “passado prático”. Ao contrário do “passado disciplinado”, que busca somente uma atestação empírica do que aconteceu, busca no passado uma atribuição de sentido em nome de algo melhor do que existe hoje (WHITE, 2014, p.9-10). Não é uma busca de livramento ingênuo do fardo do passado, de forma que o trate como um quadro que apenas podemos contemplar, e sim como uma ferramenta na qual, de forma reconciliada, possamos encarar um novo futuro ao qual gostaríamos de herdar ao invés dos traumas que carregamos em forma de silêncio.

Memória e esquecimento envolvem questões éticas e morais, podem também levar ao ressentimento, sentimento de vingança e rancor, devido ao sofrimento e a humilhação (SCHELER E FRINGS, 1994). A experiência traumática está relacionada à identidade do sujeito, compreendendo, assim, que a atitude com o seu passado não

está esquecida ou deixada para trás, porém, a lembrança não pode ser entendida como um passado reconstruído, visto que pode levar o sujeito a reviver uma experiência extremamente negativa. A volta ao passado deve ser uma possibilidade de conhecimento que também pode proporcionar uma renovação de sentimentos reprimidos. Como compreender ou explicar experiências tão traumáticas como o Holocausto, a Ditadura ou a Escravização?

Por mais que a historiografia tente procurar explicações para as barbáries cometidas, sempre fica o desconforto pairando sobre a compreensão lógica e racional. Tais eventos não podem ser apenas objetos de discussões teóricas, pois tratam-se de eventos únicos. As recordações desses eventos traumáticos são, em maioria, extremamente fiéis e detalhadas, propiciando assim acesso direto ao real. A extrema violência permite que historiadores reorganizem seu conhecimento acerca dos acontecimentos (FRIEDLANDER, 1992).

O que é descrito, então, com a memória, não é uma construção de um evento vivenciado no passado, mas o próprio evento, como um passado que não passa. A representação do real é além do próprio evento vivenciado no passado, é também o próprio evento. Documentos, arquivos, registros, testemunhos são trazidos como objetos transmissores para as futuras gerações sobre tamanha violência e trauma. São também papéis políticos de denúncia e não tem por objetivo explicar o inexplicável, procuram manter viva a memória do que não se pode repetir.

5. LITERATURA E O ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

A literatura proporciona à humanidade uma válvula de escape para satisfazer a necessidade de símbolos que possui. Na teoria da narrativa histórica, da educação histórica, as fontes e as evidências desempenhariam o mesmo papel que a literatura: proporcionar a ida ao passado para que se encontre e compreenda as ações do presente, podendo (ou não) projetar o futuro. A literatura proporcionaria portanto, este exercício, permitindo momentos de reflexão acerca do presente e do passado. Narrar perpetua a existência das experiências vividas e o domínio da narrativa, sendo assim, neste capítulo, procuraremos discutir a Literatura e História, entendendo a literatura infanto-juvenil com temas de história sensível como fonte para a aprendizagem histórica, suas possibilidades pedagógicas e principalmente como proporcionadora da formação de identidade.

5.1. LITERATURA COMO FONTE

...a literatura é uma forma de conhecimento da realidade. Com efeito, ela nos leva a apreender as relações sociais, os modos de sentir e de agir numa determinada época, numa dada formação social e, mais que isso, não nos fala apenas do que existe, mas também do que poderia existir. (FIORIN, 2007, p. 106)

O que liga a história e a literatura é a narrativa. Cada uma com seu determinado limite, faz, através da linguagem, o discurso sobre si e sobre a sociedade em que está incluída. Assim, de forma indissociável, podemos relacionar a narrativa como contribuinte para a formação dos estudos que proporcionam o conhecimento histórico por meio da literatura. As mudanças e o reconhecimento do papel ativo da linguagem e das estruturas narrativas contribuem para o manuseio das construções históricas. Baseados nos conceitos sobre a Nova Velha História (STONE, 1999), a narrativa retorna a permear o discurso histórico. Por outro ângulo, uma das características da literatura é se utilizar de figuras de linguagem, como metáforas, para traçar seu discurso, o que leva ao questionamento da sua utilização frente ao saber histórico, já que também é colocada em voga a sua cientificidade. Trata-se de uma discussão de maior dimensão do que aquela delimitada pela disciplina, pois vislumbra e evidencia a possibilidade da falência do modelo ocidental de razão (COSTA LIMA, 1989).

A história tem por seu ofício o discurso histórico, que busca compreender e explicar a realidade e os fatos. É por meio do diálogo entre o historiador e as fontes, documentos e evidências, que dialoga com o passado. Ao questionar as fontes é que o historiador busca explicar o real, os movimentos e a dinâmica da sociedade, suas contradições, rupturas e permanências na história. É por meio da análise interpretativa analítica que se constrói o conhecimento histórico. A literatura, por sua vez, é uma formação discursiva própria que não concede foros de verdade no que declara (COSTA LIMA, 1986). Para Sevcenko (1986) a literatura é, antes de mais nada, um produto artístico, que recorre à imaginação e à criatividade, porém, que possui raízes no social.

A interação entre a historiografia e a teoria literária existe e é interdependente, partindo do pressuposto que é feito a partir da narrativa. As noções de tempo afetam não só as questões humanas, mas também o ofício de historiador. E o historiador é quem proporciona o contexto no processo textual. A textualidade não se limita a semântica, mas, do mesmo modo, a todas as estruturas referenciais que a cercam: texto e contexto, indissociáveis entre si. O processo de interpretação do texto deve levar em consideração pontos que são elencados no contexto da sua produção:

Os textos literários, portanto, podem ser considerados como fontes históricas quando estudados de modo a proporcionar a formação da consciência histórica. Dessa forma, a Literatura certamente auxiliará na formação de um sujeito capaz de criticar e argumentar a partir das informações recebidas, percebendo que aquela é uma visão possível. Sempre tendo em mente que o autor é também um sujeito inserido em um determinado contexto, partidário de uma ideologia, seguindo certas regras da sociedade no que se refere à ética e à moral (NASCIMENTO, 2013, p.38)

Tanto na literatura como na história, a narrativa é elemento e arte. A arte de narrar, contar, pensar, da troca entre os sujeitos e experiências. A narrativa histórica é tratada por meio de um viés social, cultural e político com uma intenção clara. A partir de critérios e procedimentos do ofício do historiador que o conhecimento histórico é construído por pessoas imersas em seu tempo, capazes de satisfazer as carências de orientação temporal, de contribuir para o estabelecimento de relações entre os sujeitos, os acontecimentos e de outras temporalidades. O objetivo é a formação da consciência histórica.

A ficção está sujeita à realidade e a realidade à ficção, o que as fazem conversar é a narrativa. Trabalha-se com crença, ideologia, modelos de realidade, que

também se condicionam como verdadeiros. Logo, a literatura se faz e se instala um campo de luta, de política. É um laboratório do possível que se faz através de artistas, que, por sua vez, traduzem o que leem. Tanto a literatura quanto o cinema são formas de interpretar a realidade e produzem seus espectadores a partir do momento que são feitos. Em outras palavras, a literatura produz leitores e os grandes textos produzem as formas de ler. Não se trata de um público homogêneo, mas de um público que se enquadra na modernização e na heterogeneidade da sociedade e, conseqüentemente, na diversidade mercadológica que a literatura e o cinema representam.

A fantasia é uma “ilha deserta”, em que a forma utilitária de se fazer a literatura é um serviço a alguém ou a algo (PLIGIA, 2006). Considerada como prática social, institucionalizada e historicamente viável, é no século XX que a academia desenvolve um papel vital ao mundo artístico e, desde a escola de Annales, a possibilidade de um diálogo amplo com as outras disciplinas das humanidades se fez crescente.

A transformação da escrita da história apresentou transformações importantes para os novos padrões institucionais e intelectuais, abrangendo novos níveis de especialização. É indispensável considerar o uso dos métodos da crítica literária na análise dos discursos historiográficos. A relação com a literatura é de extrema proximidade, possibilitando que os elementos textuais e ficcionais sejam trabalhados. Roteiros são adaptados de obras que servem de inspiração a diretores, trazendo um diálogo transtextual entre cinema e a literatura, com base na intertextualidade.

A necessidade de fantasiar que a humanidade encontra é natural e depende do imaginário. É impossível transformar o real sem ter acontecido na imaginação. A literatura é uma forma de poder transformar para que seja possível materializar o que pensar. As relações entre a literatura e a história também se fazem presentes na educação, estão associadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita, à formação ética, estética, à ampliação do universo cultural, da compreensão do mundo e dos múltiplos sentidos agregados aos vocábulos. Tanto a literatura quanto a história possibilitam-nos desenvolver a linguagem, fornecer pistas e indícios para a compreensão da realidade, da cultura, da identidade – nossa e de outrem – são mediadoras da aprendizagem humana.

Seguindo a ideia de Cooper (2012), de que as narrativas ficcionais são reconstruções, podemos discutir como o texto literário auxilia na aprendizagem

histórica, podendo ser compreendidos como fontes históricas se estudados de modo que possam proporcionar a formação de uma consciência histórica.

Narrativas ficcionais sobre o passado e sobre localidades históricas são também reconstruções. As crianças podem lê-las ou escrever as suas próprias histórias, identificando o que é para preencher lacunas (COOPER, 2012, p. 41)

A literatura é um objeto que pode colaborar na formação de um sujeito crítico, que pode argumentar a partir das informações que lhe são oferecidas. É válido lembrar nessa discussão que o autor é um sujeito no discurso do texto, fornecendo as informações ou as suprimindo, de acordo com o contexto que produz sua obra.

Se, para Rüsen (2001), a função da história seria a orientação da humanidade no tempo, orientar o sentido poderia ser feito por meio da narrativa histórica. Para isso, as fontes históricas apontariam um caminho para entender a história. É a partir das fontes que faremos os questionamentos e produziremos as narrativas. Cooper (2012) entende que as fontes são quaisquer traços deixados pela humanidade e podem estar presentes em livros, nos documentos, na arte, na fotografia, nos filmes, nos museus, em histórias contadas de pais para filhos. É uma imensidão de discursos, se levarmos em consideração que tudo que é produzido pelo ser humano e pode ser considerado fonte. Não são criadas com tais objetivos, mas para retratar e dar sentido ao presente em que estão inseridos. Então, para compreender o passado através destas, é necessário ter em mente o contexto em que estão inseridas.

A união entre a literatura e a história não se dá apenas pelo elo principal que as une – a narrativa – senão, também, pela função de servir à humanidade. Ambas pretendem oferecer subsídios, conhecimentos e pensamentos para que se tornem objetos da ampliação do conhecimento humano (PASAVENTO, 2004, p.35-38). Dessa forma, a literatura ficcional pode ser de importante função para a construção do conhecimento histórico, justamente pela pluralidade de narrativas que se encontra nela, dependendo da interpretação e sistematização empregada pelo historiador para torná-la fonte. Textos literários ficcionais podem ser utilizados de modo a proporcionar a formação da consciência histórica, auxiliando na formação de um sujeito capaz de criticar e argumentar.

A literatura é fonte para a História dependendo dos problemas ou questões formuladas. Se o historiador estiver preocupado com datas, fatos, nomes de

um acontecido, ou se buscar a confirmação dos acontecimentos do passado, a literatura não será a melhor fonte a ser usada.... Mas, se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sensibilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se torna uma fonte muito especial para o seu trabalho. (PASAVENTO, 2004, p. 39)

Existe uma grande quantidade de publicações literárias que trazem fatos e personagens históricos como centro de suas ações. Como uma forte tendência mundial, não exclusiva de determinados países, revisitar o passado tem ganhado novas formas e formatos, novos discursos, que igualmente contemplam diversos públicos, incluindo o infanto-juvenil. Embora possamos observar a tendência que segue o modelo tradicional (de reprodução), em paralelo, há também uma inovação que engloba olhares críticos, inovações linguísticas e estilísticas. A história sempre foi fonte de inspiração para escritores literários. Há uma literatura contemporânea ganhando espaço, utilizando-se de aspectos históricos para cenário e enredo.

Ao mesclar o mítico e o cronológico, a história e a ficção, rompe com o tradicional, desmistificando as noções convencionais de fontes históricas¹⁴. Reinterpreta a história oficial, incidem sobre o sentido das ações das figuras importantes no cenário político, idealizadas e legitimadas pela historiografia tradicional. Nos proporciona reconhecer e validar, através de um passado prático, as novas formas de narrativa acerca do passado, pois, muitas vezes, as narrativas científicas e acadêmicas não são suficientes para esgotar o trauma que tais eventos proporcionaram à história.

Uma das atividades do professor, como produtor do conhecimento, é, portanto, a relação com as fontes do trabalho do ensino de história. Não tendo como uma

¹⁴ Os conceitos de fontes históricas foram redefinidos no campo da pesquisa historiográfica. Para o positivismo, abarcavam essencialmente os registros escritos oficiais, os documentos, devido a sua suposta neutralidade e “verdade” que serviriam a história científica. Para além dessa ortodoxia positivista foram incorporados variados tipos de fontes (diários, cartas, fotografias, desenhos, revistas, jornais, filmes, fontes sonoras, orais, literárias, etc.) bem como renovados objetos, campos de estudo e metodologias. A então chamada Nova História veio acompanhada pela postura metodológica fundamental de crítica das fontes, que diferente do olhar projetado aos documentos, depende do exercício de situar as fontes ao seu contexto entendendo-a como vestígios construídos a partir da ação humana transmitidos através das linguagens. Entende-se então que não se trata de “validar a verdade” sobre o passado, mas sim através das fontes oferecer “visões” sobre ele, através dos métodos e teorias selecionados pelo historiador as avalia e ressignifica, agora, a partir da sua própria historicidade (ROSA, 2011, p.13)

simples confirmação a determinada interpretação histórica, mas a fim de viabilizar que haja refutação das hipóteses históricas. Seriam as fontes, desse modo, formas de representação desse passado, não trazendo em uma totalidade, mas como viabilizadoras das hipóteses baseadas no conhecimento sobre a época (COOPER, 2006). Entretanto, o que vai permear o aprendizado do ensino da história são as diferentes formas que se articulam com a leitura das fontes e a capacidade de trabalhar a questão de identidade, assim como a alteridade em tempos e espaços diferentes.

A defesa da história como ciência é derivada da multiplicidade das narrativas históricas e a ideia de evidências históricas que permeiam a sua sistematização. Essas evidências se baseiam nos conceitos de segunda ordem, que são as noções de explicação e compreensão da narrativa do discurso e da construção do conhecimento histórico. Assim, são os parâmetros que proporcionam as evidências para a sustentação ou a refutação das afirmações, ou negações provindas das fontes. Ressaltamos que há diferença entre evidências e fontes, devido ao contexto da aprendizagem histórica, e há a necessidade de um confronto com fontes e as narrativas históricas.

A história é um elemento do processo interpretativo humano, pois pode trazer como forma de representação o que ficou no passado. A educação histórica se preocupa em fundamentar as propostas por meio das observâncias do real e atenta aos conceitos históricos de quem aprende e ensina, não se concentrando apenas nos formalismos e recursos de sala de aula. Nessa perspectiva, o aprendizado além da sala de aula, com a utilização de livros e filmes, por exemplo, recebe contribuições das abordagens baseadas nos relatos de experiências, em que ensinar história é desenvolver a literacia histórica; como uma forma de saber ler o mundo, utilizando um raciocínio histórico.

Para Peter Lee (2006), a aprendizagem é um processo de cognição ou alfabetização histórica que proporciona aos alunos um contexto maior do que apenas a aquisição dos fatos por si só, e a leitura contextualizada do passado permite o desenvolvimento da aprendizagem histórica (LEE, 2006). A utilização de documentos contribui com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, no qual o pressuposto é a pesquisa, o debate e a formação da crítica. Utilizar fontes não significa reproduzir, mas ensinar como se produz o conhecimento (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Para utilizá-las como novas fontes de ensino, há uma demanda de pensar em como esse documento pode e deve ser pensado em sala de aula, o contato com as fontes facilita a familiarização do aluno com as formas de representação do passado (SCHMIDT; CAINELLI, 2009). Nesse sentido, é pertinente que haja a introdução da criança no “mundo do conhecimento histórico”, em que se faz uma inserção do vocabulário histórico, despertando a importância das fontes e dos documentos, dos conceitos e suportes dos modos de construção do conhecimento histórico.

5.2. LITERATURA INFANTO JUVENIL: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

A história da educação no Brasil foi marcada por distintos momentos e, entre as diversas fases, podemos destacar momentos em que se destacou o chamado “ensino tradicional”. O ensino de História, dentro deste contexto, assumiu características que, de certa forma, acompanhavam essa perspectiva, isso é, a lousa, o giz, o livro didático e formas predominantes de ensino e o professor como único detentor de um conhecimento único. Assim, o conhecimento dos alunos, muitas vezes, não era considerado no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Bittencourt (2005, p.67), houve o predomínio do ensino voltado para a memorização do conhecimento e se propagou uma ideia de que aprender história se resumia em decorar nomes, fatos e datas, tal qual estava escrito nos livros.

A Educação Histórica, campo em que esta pesquisa se ancora, entende que a memorização mecânica não satisfaz as carências de orientação dos alunos e isto não seria capaz de propiciar a formação da consciência histórica. Há, portanto, em conjuntura a este entendimento, uma série de pesquisas desenvolvidas que demonstram a relevância do uso das narrativas, particularmente as obras de literatura infantil, como fonte para a aprendizagem, devido a sua ação de facilitadora da compreensão por ter uma linguagem mais acessível e um enredo que promove uma contextualização histórica.

As narrativas podem ser utilizadas na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes, no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e na investigação educativa. É, também, por meio das leituras das histórias que os indivíduos podem experimentar de mitos e metáforas moralmente ressonantes na História da sociedade, devido a semelhanças com as

vivências de cada indivíduo, tornando assim acessíveis e significativas para a compreensão da realidade e a atribuição de sentidos (EGAN, 1986).

No processo de ensino e aprendizagem da história, o espaço que lhe é proporcionado à literatura é privilegiado, pois possibilita a produção do conhecimento escolar e trabalhar de forma viável. Ao propormos uma literatura infantil que apresente uma narrativa de temas considerados sensíveis podemos provocar a dúvida sobre a validade da presença de uma temática tão brutal em uma obra voltada para crianças.

Essa discussão é polêmica e precisa superar a ideia de que a literatura infantil seja inferior ou efêmera (HUNT, 2010, p.55). Embora o fato de a criança ter uma abordagem de literatura diferente do adulto, não justifica a defesa ou a tolerância da presença de uma linguagem simplista na obra infantil, que limite o potencial reflexivo do seu leitor implícito. Crianças não se inscrevem em horizontes de expectativas diversos do universo adulto, pois não dominam estratégias e códigos de leitura acessíveis a elas, mas são capazes de criar modos de compreensão e de fruição para obras literárias elaboradas de modo complexo (HUNT, 2010, p.135).

A literatura pode colaborar para que os alunos compreendam melhor os acontecimentos e os conceitos que não são claros na História (EGAN, 1994, p.15). A proximidade que ela proporciona, utilizando-se da imaginação, pode colaborar para uma melhor compreensão acerca do passado e também da vida atual, sua e de outros. Por meio da literatura, pode-se alargar as experiências, estimular os alunos a identificar os aspectos da História, eventos e personagens.

A literatura infantil permite à criança o exercício da experiência sensível, da memória traumática, através da ficção estabelecida na obra e pode levar a pensar questões relevantes. Também proporcionam a percepção por parte da criança, como um ser com potencial criativo e reflexivo, nesta direção é possível inferir favoravelmente sobre a inserção da literatura infantil com temáticas que tangenciam questões consideradas exclusivas do mundo adulto – morte, violência, guerra, doenças. O livro literário infantil, como um objeto estético, é capaz de produzir imagens relacionadas ao tratamento da memória histórica, recuperando traços do passado e de suas reverberações (PEREIRA, 2019, p.18).

As memórias traumáticas muitas vezes transcendem o território específico de um povo, uma vez que a experiência do horror diz a respeito de toda a humanidade, refletir sobre o extermínio humano – seja ele do Holocausto ou da diáspora africana forçada, por exemplo – é fundamental e completamente delicada, especialmente

quando, em tempos presentes, estamos vivenciando à ascensão dos discursos extremistas, embalados pela violência e fundamentados por posições de exclusão que desvalorizam a vida humana, desrespeitando as diferenças. Tais discursos se estendem de forma rizomática na pós-modernidade, presentes na produção de discursos de ódio contra minorias – gays, mulheres, negros, deficientes, imigrantes, ciganos, indígenas, etc. A obsessão violenta pelo domínio de uma verdade absoluta e pela exclusão de toda alteridade que a confronte – simbolicamente – é presente em nosso cotidiano. Faz-se cada vez mais necessário as discussões de temas como Holocausto, Diáspora, Ditaduras Militares, por consequência, indagar sobre seus modos de permanência e suas reverberações nos dias atuais.

Solé (2009) afirma que os autores literários se baseiam em fatos históricos para explicar a realidade, recorrendo a um universo imaginário e simbólico. Ao transportar o aluno para o ambiente da ficção, ele é envolvido em um enredo e captura a sua atenção. Assim, ao sentir-se envolvido e entusiasmado, mostra-se motivado em querer descobrir aspectos que estão para além dos descritos na narrativa ficcional.

As histórias ao relataram outras épocas, outras vivências, outras formas de vestir e de agir permitem que as crianças estabeleçam semelhanças e diferenças entre o passado e o presente. Promovem o desenvolver da linguagem de tempo, ampliando gradualmente o vocabulário temporal e permitindo explorar significados e sons de palavras novas, assim como de conceitos novos relacionados com outras épocas (SOLÉ, 2009, p.194)

É necessário permear as reflexões sobre morte, injustiça, violência, políticas de exceção, abarcada pela produção literária, inclusive do mundo infantil. No mundo contemporâneo, crianças já se veem diante de tais situações e produzem sentidos e reflexões que podem ser organizadas através da literatura. O livro literário infantil é capaz de produzir imagens relacionadas ao tratamento da memória histórica, recuperando traços do passado e suas reverberações; de romper, então, com as expectativas e com as narrativas tradicionais para que se possa contemplar assuntos tão delicados de forma que se fuja da sutileza e do senso comum.

estudos apresentam um conjunto vasto de sugestões de aprendizagem partindo de histórias (narrativas), como por exemplo: ordenar eventos da história; pesquisar a informação que a história contém sobre a vida na época; investigar sobre factos e conteúdos focados no texto e lendo outro tipo de fontes; investigar características de determinadas personagens no período em que se localiza a história e relacionando isso com a forma como atuam na história; fazer distinções entre facto e ficção; procurar evidências noutros textos não ficcionais; usar estas histórias como modelos para a escrita,

recontando certos episódios mas sobretudo recontando por um ponto de vista diferente, por exemplo de uma das personagens, ou do seu próprio ponto de vista (SOLÉ, REIS, MACHADO, 2014, p.12)

Ainda segundo Solé (2009), as literaturas contribuem para a organização de sequências cronológicas, com a compreensão das mudanças através do tempo, a duração de determinados acontecimentos, causas e efeitos destes; permitem identificar as semelhanças e diferenças entre os tempos históricos (SOLÉ, 2009, p.193-194). É por meio da literatura que se pode promover o desenvolvimento da capacidade de sequencializar os acontecimentos, de distinguir passado e presente e as ilustrações podem facilitar a compreensão das realidades do passado, tornando-as mais acessíveis e fáceis de compreender ou visualizar.

As inúmeras possibilidades metodológicas que a literatura proporciona podem estimular a compreensão do passado e contribuir para a formação do pensamento histórico em crianças.

(...) são favorecidos os trabalhos com fontes documentais e com obras que contemplam conteúdos históricos. (...) O confronto de informações contidas em diversas fontes bibliográficas e documentais pode ser decisivo no processo de conquista da autonomia intelectual dos alunos. Pode favorecer situações para que expressem suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos, investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados. (BRASIL, 1998 p. 65)

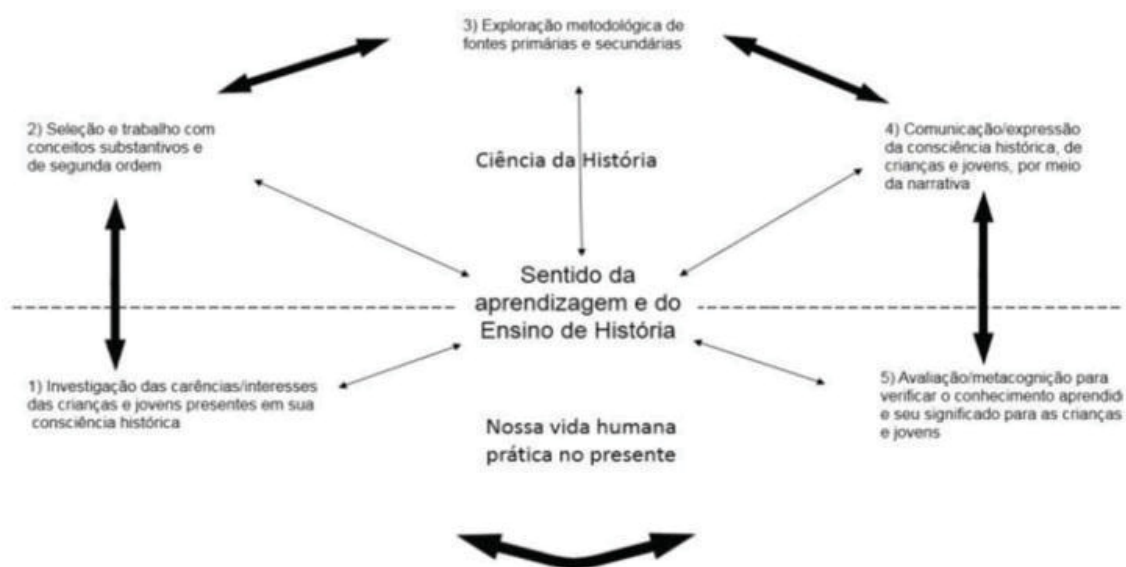
A literatura de tema sensível pode favorecer os alunos em um processo de aprendizagem enriquecedor, ao se valer das condições particulares da literatura – como por exemplo a imaginação e as ilustrações –, pode proporcionar diferentes abordagens para assuntos que muitas vezes são ignorados pelo desconforto que proporcionam. As narrativas podem ser adaptadas para a abordagem dos temas sensíveis, não de forma ilustrativa, subjugada e tão pouco ser uma forma de banalizar os conteúdos das histórias sensíveis, visando minimizar os sentimentos de desconforto que estes podem causar.

Entender que a literatura oferece grandes potencialidades é um dos argumentos que favorecem o desenvolvimento do trabalho de forma que proporcione a experiência para o trabalho com os temas sensíveis aliado a uma construção do pensamento histórico, do sentimento de integração ou reconhecimento dos outros sujeitos e com fatos históricos que causam mal-estar. É uma possibilidade de compreensão do passado, de restaurar o diálogo com os temas sensíveis, trabalhar

com a interpretação histórica e mostrar perspectivas multifacetadas do conhecimento histórico. É uma forma de dar voz aos silenciados, de mostrar que a história não é única e tem apenas um lado. É uma forma de promover a empatia histórica, de promover identidades.

Assim, como norteador para o trabalho metodológico do uso de fontes na sala de aula, tomaremos como pressuposto a necessidade de que a aprendizagem histórica seja baseada em múltiplas perspectivas, para isso, compartilharemos da metodologia da Aula Histórica, adaptada por Maria Auxiliadora Schmidt (2015), que entende, a partir da matriz disciplinar da ciência da História de Rüsen (2001), que as competências narrativas dos alunos sejam consideradas como objetos pedagógicos e não “contadas pelo professor” (SCHMIDT, 2015). Essa proposição metodológica parte da referência da formação da consciência histórica, não como mediação, mas por meio da interpretação das fontes, através da experiência histórica.

FIGURA 1 - MATRIZ AULA HISTÓRICA (2015)



FONTE: 1 RÜSEN, 2001, p.35 adaptado por SCHMIDT, 2015

Nesse pressuposto metodológico, entendemos que o aluno possui uma consciência histórica, fundamental para investigar suas carências de orientação na vida prática e estes são os propulsores do trabalho com um novo conteúdo de História. São destes que o professor, por sua vez, seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, considerando metodologicamente o trabalho

com fontes históricas (que, no caso desta pesquisa, são as fontes literárias afro-brasileiras de temas sensíveis), permitindo aos alunos a investigação e interpretação dos vestígios do passado na prática do presente.

Dessa maneira, ao orientar o trabalho da produção do conhecimento histórico, os alunos produzem narrativas ou expressam suas consciências históricas culminando na metacognição, visto que, mobilizado pelas carências, puderam, através dos processos cognitivos, atribuir significados e conferir sentidos ao que aprenderam. Tal perspectiva pedagógica orientará a análise das fontes literárias, desenvolvidas no último capítulo dessa dissertação, a fim de balizar o entendimento metodológico que se faz acerca das fontes literárias afro-brasileiras de temas sensíveis.

5.3. PARTICULARIDADES DA LITERATURA AFRO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entre um dos caminhos apresentados pela Lei nº 10639/2003, a literatura se encontra como forma para inserir nos contextos escolares a História da África e dos Africanos na formação do Brasil. Por meio da Literatura – em amplos contextos pedagógicos e aqui será destacado o ensino de História – podemos inserir os conteúdos no âmbito escolar. O papel do professor é proporcionar caminhos com objetivo de dar aos alunos o acesso a esta literatura, levando em consideração o cotidiano, com o propósito de promover momentos em que se possa oportunizar, confirmar ou refazer a valorização da história, da cultura africana e afro-brasileira, como reconhecimento da sua contribuição para a sociedade.

Segundo Umberto Eco (2003), a tradição literária é o conjunto de textos construídos pela humanidade e são lidos para o entretenimento, mas que também desempenham funções na vida individual e social de quem lê. A literatura carrega consigo uma força humanizadora, enriquecendo a percepção de visão do mundo (CANDIDO, 1995, p.240). Assim, a literatura sobre a temática afro-brasileira tem importância fundamental e imprescindível para esse alargamento de vivências que pode proporcionar aos alunos.

Segundo Duarte (2011, p.73), isto não é uma tarefa fácil, visto que historicamente o saber artístico de negros e sobre a cultura afro-brasileira nem sempre é reconhecida. Desde o período colonial, que marca seu primeiro registro, a literatura

negra sofreu diversos impedimentos – desde a materialização dos livros, circulação ou meios alternativos de publicação – tais quais convergem com a sensibilidade do tema e também com as condições de existência da população negra. Assim como seus protagonistas, a literatura afro-brasileira ainda é marginalizada e silenciada, ou sujeita ao processo de branqueamento através do discurso da miscigenação. Como então definir a produção literária como africana ou afro-brasileira?

Não é um consenso que esta seja apenas a literatura produzida por pessoas negras. Pereira (2012) acredita que a origem étnica e os conteúdos não são suficientes para estabelecer uma especificidade, porém, há uma temática recorrente nas obras, que representam as manifestações voltadas para a ancestralidade, pela ideia da “Mãe África”, que converge com a forma de ver e sentir o mundo com o intuito de recuperar uma memória esquecida (ou silenciada), que visa desconstruir o mundo dos moldes impostos por brancos e pela forma eurocêntrica de se pensar (DEBUS, 2017).

Estas obras podem mostrar às crianças as possibilidades da diferença, em todos os seus sentidos: sermos diferentes, pensarmos diferente, experimentarmos diferente. São, também, ferramentas para problematizar uma possível posição preconceituosa, bem como relativizar a ideia de história única e universal. Não são apenas por si só obras infantis educativas e voltadas para uma formação renovadora, construtivista, direcionada para uma modelagem social nova. Não apenas como ferramenta de uso exclusivo da história, mas também viável a qualquer disciplina e, também, para além do ambiente escolar. É por meio da valorização desta literatura que pretende afirmar a identidade afro-brasileira e também desmistificar estereótipos.

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas” (MUNANGA, 2006, p. 176).

As obras, então, contemplam a temática africana ou afro-brasileira construindo novos significados que apresentam a cultura negra. É necessário também que haja relação entre os signos, ou seja, o que é escrito e o que é ilustrado, no quesito personagens negros ou de elementos da cultura africana ou afro-brasileira. É importante destacar que devem convergir com os aspectos da valorização, ou seja, não devem ser estereotipados.

Dentro de uma sociedade tida como hegemônica, a estereotipagem acaba construindo uma imagem cada vez mais desvalorizada de grupos considerados 'inferiores'. O racismo estruturado, desde antes da abolição e continuado nos dias atuais, fortalece uma estrutura social construída a partir da servidão e da exploração de corpos negros, tais reforços da violência (física e simbólica) que a estereotipagem reafirma, implicam na construção da identidade do povo negro e afetam drasticamente a vida e o desenvolvimento das pessoas negras. Muitos destes estereótipos passam despercebidos pela sociedade.

As obras de Monteiro Lobato, por exemplo, são exemplares de como a literatura, embora tenham personagens negros, não representam literaturas que valorizam a figura não estereotipada de seus personagens. Tia Nastácia e Tio Barnabé são exemplos: ambos são representantes da servidão a família de Dona Benta, seus netos Narizinho e Pedrinho e a boneca falante Emília. Não somente a característica de servidão, mas também de conhecimentos místicos, desvalorizados, cheios de superstições e crenças banais.

Stuart Hall (2016) nos chama a atenção para esse olhar sobre o outro. A prática de reduzir as figuras e as culturas do povo negro, ou seja, naturalizar essa diferença pode provocar a ideia de que é cultural, por trás dessa política racializada, isto é, ao naturalizar a diferença a torna fixa, quase que cristalizada dentro de uma ordem natural das coisas, na qual pessoas brancas devem ser servidas por pessoas negras. Reproduzir estereótipos é naturalizá-los e então condenar o papel do negro a docilidade, servidão, comprimindo seu papel de subalternidade (HALL, 2016, p. 171-173).

Segundo Debus (2017), durante a década de 1970, no Brasil, é quase inexistente a presença de personagens negros em livros. É durante a década de 1980 que se efetiva a visibilidade da participação de personagens negros e elementos da cultura africana e afro-brasileira (DEBUS, 2017, p.39). Porém, como a autora aponta em sua pesquisa, embora sejam protagonistas, em muitas produções ainda se encontram circunscritas em um discurso contraditório e preconceituoso (OLIVEIRA, 2003, p.85).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que se começa a apresentar títulos e coleções contemplando a cultura africana e afro-brasileira. Para atender as orientações do documento norteador, o mercado editorial

abre suas portas para atender a demanda. Debus (2017) aponta que é com a exigência da Lei 10639/2003 que se cria a necessidade da produção de livros que tematizem as questões étnico-raciais sem que haja uma representação deturpada dos personagens negros, do continente africano, afastando-se da representação do exótico ou da submissão.

Através das políticas afirmativas, as políticas de reparação visam atingir uma formação de uma sociedade multicultural e pluriétnica, a fim de construir uma nação democrática (BRASIL,2004, p.17). A escola, por sua vez, se faz necessária para a promoção do respeito ao outro e reconhecimento das diferenças e o uso da literatura que aborde e valorize a história e a cultura dos povos negros, africanos e/ou afro-brasileiros, que vise construir uma educação antirracista é uma possibilidade pedagógica.

Não de forma que restrinja o seu uso apenas para negros para a promoção exclusivamente de pertencimento, mas também para a sociedade como um todo, com o propósito de despertar o rompimento do mito da democracia racial, como a promoção do desenvolvimento da diferença, de forma que fomente as reflexões sobre discriminações e estereotipagem.

6. LITERATURA COM TEMAS SENSÍVEIS: ANÁLISES E POSSIBILIDADES

As obras de literatura infantil não têm por tradição ter temas sensíveis ou polêmicos (DEBUS, 2017, p.107). Não é comum tratarem diretamente sobre racismo, homossexualidade, violência, morte. O peso destes temas compromete uma linguagem que vai para além da faixa etária que muitas vezes é o público-alvo dos livros, bem como correspondem a uma demanda de mercado (HUNT, 2010, p.51). Em contrapartida, tem sido cada vez mais fácil encontrar livros que colaboram para as políticas afirmativas, de valorização e quebrar estereótipos reforçados na sociedade.

É que a literatura com temas sensíveis pode ser um caminho para o uso de fontes no Ensino de História. Como orientação, acerca do trabalho com fontes, os PCN's apontam:

A leitura dos documentos, em um trabalho didático, pode implicar a coleta de informações que são internas e externas a eles. A história do autor e a história da técnica de registro são, por exemplo, informações que podem ser obtidas em outras fontes, auxiliando os alunos a localizarem o contexto histórico do documento e as relações entre os seus conteúdos e a época em que foi produzido. Por sua vez, o material de que é feito, os personagens históricos e os acontecimentos descritos podem ser identificados e localizados, por exemplo, na leitura e análise do próprio documento (BRASIL, 1997, p.54)

Em toda prática educativa existe uma posição valorativa, sobretudo ideológica, do professor que seleciona determinados conteúdos para serem trabalhados. Ao fazer uma escolha por este caminho, assume-se a responsabilidade de promover uma reflexão acerca da literatura voltada para a temática da cultura de matriz africana e promover uma formação antirracista, que valorize os aspectos positivos, mas que também não apague ou diminua as violências físicas e simbólicas que a população negra sofreu e sofre diariamente; não de forma que se reforce a figura de vítima, que não apague o protagonismo dos sujeitos, mas que proporcione um olhar sobre rupturas e permanências, bem como a contribuição destes para a sociedade brasileira.

Didaticamente, é importante que os alunos aprendam a identificar as obras de conteúdo histórico (textos feitos por especialistas, livros didáticos, enciclopédias e meios de comunicação de massa) como sendo construções que contemplam escolhas feitas por seus autores (influenciados em parte pelas idéias de sua época): seleção de fatos históricos, destaque feito a determinados sujeitos históricos, organização temporal das análises e das relações entre acontecimentos (BRASIL, 1997, p.57)

Considerando estas reflexões, o presente capítulo tem por objetivo apresentar temas que se encontram em alguns livros de literatura infanto-juvenil disponíveis no mercado e que, em nossa compreensão, podem ser abordados como temas sensíveis perante o olhar do Ensino de História. Buscou-se encontrar livros que trouxessem, além da temática dos temas sensíveis acerca da História da África, livros que pudessem proporcionar caminhos e possibilidades para o uso da literatura como fonte, visando os conteúdos curriculares do Ensino de História.

Entendemos, também, que é extremamente necessário a postura do professor, como professor pesquisador, dentro da sala de aula. Procurou-se, dessa forma, destacar a possibilidade de usos dentro da perspectiva da matriz da aula histórica, não procurando uma hierarquização sobre as obras, mas sim, visando uma perspectiva de olhar para os livros infanto-juvenis com uma lente que considera os temas ou conteúdos curriculares aliados a abordagem dos temas sensíveis.

A escolha das obras para esta pesquisa foi diretamente afetada pela pandemia da COVID-19. Com o acesso limitado às escolas devido ao isolamento e, posteriormente, ao distanciamento social, como também das bibliotecas públicas e Faróis do Saber¹⁵, a opção pela escolha foi pautada por seleção em livrarias. É importante ressaltar a conjuntura atual, pois, se encontrássemos em outro contexto, as escolhas das obras seguramente seriam outras, não por serem melhores ou piores do que as disponibilizadas, mas pela acessibilidade a professores e/ou alunos à estas obras. Diretamente, podemos perceber a acessibilidade das obras, para além dos editais dos programas governamentais que tem por objetivo – muitas vezes sem sucesso – da obrigatoriedade das obras nas escolas.

Enfrentamos a experiência da não existência de determinadas obras ou da pequena quantidade de exemplares de obras nas prateleiras, de pequenas tiragens ou dos preços do mercado literário que cada vez se torna mais difícil no Brasil.¹⁶

¹⁵ O Farol do Saber é um projeto da prefeitura de Curitiba, criado em 1993, na primeira gestão do prefeito Rafael Greca, com a intenção de serem bibliotecas comunitárias híbridas: atender a população e também a rede de ensino municipal, para o empréstimo de livros e outros materiais. Conta também com a possibilidade de acesso gratuito à internet para a população, promove ações educativas como: rodas de leitura, contação de histórias, oficinas e palestras. A rede integrada dos Faróis do Saber conta com 195 bibliotecas, 32 deles sendo ligados às escolas, 9 instalados em praças e seu acervo conta com mais de um milhão de livros. Informações disponíveis em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/farois-do-saber-e-bibliotecas-em-escolas/668>

¹⁶ Durante o período do desenvolvimento desta pesquisa houve a proposta de um projeto de reforma enviado ao Congresso Nacional (PL 3887/20), onde o atual governo propõe a quebra da isenção fiscal

Sabemos que a escolha da literatura como fonte para o ensino de temas sensíveis se faz quase que totalmente dependente das bibliotecas das escolas, pois a desigualdade assola o acesso à cultura, sendo muitas vezes inviável, por parte de alunos com menores condições financeiras, adquirirem tais livros. Fica também aqui o destaque da necessidade da valorização dos programas nacionais que propõe a viabilização do acesso, mesmo que com ressalvas à sua organização ou eficiência.

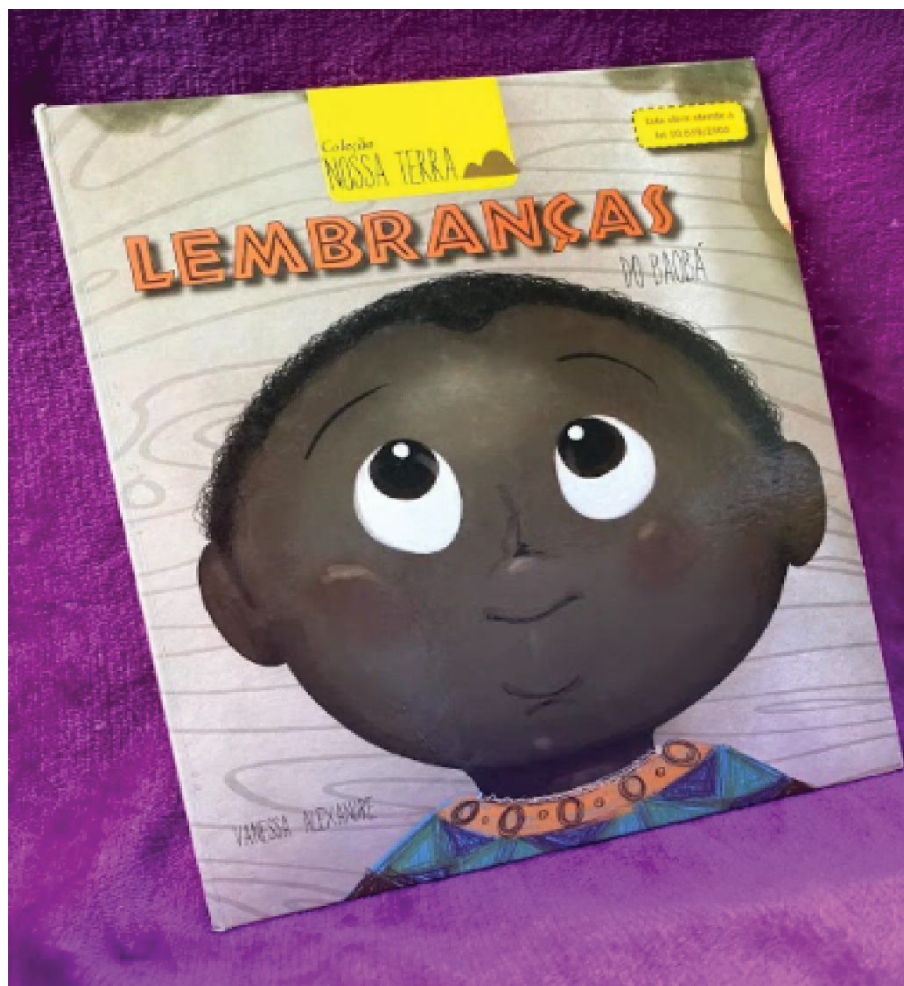
Para o que compete esta pesquisa, nas limitações do que se propôs a investigar, serão analisados dois livros: "Lembranças do Baobá", de Vanessa Alexandre, e "Conhecendo os Orixás: de Exú a Oxalá", que abordam a resistência do povo negro e a religiosidade. Consideramos que a análise na sequência apresentada não foi pensada de forma marginal, mas concorre para o debate que considera a literatura como fonte e dentro de um arcabouço que reconhece justamente o movimento da aprendizagem histórica na perspectiva da Educação Histórica. Assim, nos limites de nossas possibilidades, a tentativa aqui registrada reside em vislumbrar a pontuar aspectos que contribuam com reflexões de natureza metodológica, intencionando a promoção da consciência histórica, associada a uma educação antirracista e emancipatória.

garantida no primeiro mandato do governo Lula (Lei 10865/2004). A taxa de 12% defendida pelo Ministério da Economia visa aumentar a arrecadação tributária e é considerada pela coordenadora-geral do Programa do Livro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) um "tiro no pé" pois afetaria diretamente o Ministério da Educação (MEC). O atual Ministro da educação defende a taxa dos livros com o argumento elitista de que "pobre não compra livro". Matéria disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/04/taxacao-de-livros-vai-prejudicar-o-mec-maior-comprador-no-pais/> último acesso em: 14/05/2021 às 14:41

6.1. LEMBRANÇAS DO BAOBÁ

6.1.1. Apresentando o livro

FIGURA 2 - LIVRO LEMBRANÇAS DO BAOBÁ



FONTE: A AUTORA (2021)

O livro “Lembranças do Baobá”, da Coleção Nossa Terra, é de autoria e ilustração de Vanessa Alexandre e foi lançado no ano de 2012 pela editora Bolsa Nacional do Livro. É um livro de 32 páginas, que além da história de seu protagonista, o menino Mosi e sua família, conta com um apêndice de curiosidades e uma sugestão de atividade.

Vanessa Alexandre é uma mulher fenotipicamente branca e esse detalhe será levado em consideração na análise, pois corrobora com a ideia de que a branquitude tem o seu papel dentro da luta para uma educação antirracista. Dentro de suas obras,

disponíveis em seu site¹⁷, portfólio virtual¹⁸ e redes sociais¹⁹ conseguimos perceber a presença de um diálogo frequente com temas sensíveis e com protagonistas não brancos – sejam eles negros, indígenas ou de outros povos originários.

A Coleção Nossa Terra é composta por cinco livros, todos de autoria de Vanessa Alexandre: Dicionário Afro-indígena; Anhangá o protetor das matas; Maraí, a vitória régia; Omo, o Rio da Liberdade; e Lembranças do Baobá, todos publicados no ano de 2012, na cidade de Curitiba e segundo nota editorial:

nasceu do desejo de exaltar os povos originários, aqueles que foram os primeiros homens que formaram a terra e, por direito, são seus verdadeiros donos, muitas vezes esquecidos, discriminados e vítimas de preconceitos. É dever de cada um valorizar os povos africanos e indígenas e a grande herança cultural que eles nos deixaram e que se renova a cada dia" (ALEXANDRE, 2012, p.32)

Poucas informações acerca da editora foram encontradas. As informações encontradas para essa pesquisa apontam que todas as produções da editora são voltadas para o mercado editorial que vislumbra temas ligados à educação. Segundo Araújo (2012), é viável considerar que a lei 10639/2003 proporcionou uma tendência de editoras nesse nicho mercadológico, inclusive com reedições, visto que as editoras tradicionais têm pouca ou nenhuma obra:

[...] editoras tradicionais têm nutrido pouca preocupação com tais temas, talvez por já terem seu espaço no mercado editorial garantido e/ou não terem incorporado essas 'novas' discussões em suas pautas de produção, o que pode representar a manifestação de resistência ao cumprimento do artigo 26A da LDB (ARAUJO; SILVA, 2012, p. 209).

A obra em questão nos leva a crer que é uma possível exemplificação dessa brecha do mercado editorial, visto que em sua capa há um selo que demonstra que a obra atende a demanda da lei. Outro aspecto que nos leva à conclusão de demanda mercadológica é que o livro, em outra edição, também foi incluída na Coleção Nossas Raízes, da mesma editora, assim como as obras: "Dicionário Afro-Brasileiro" e "Omo, o rio e a liberdade". Embora isso possa ser uma possível crítica que se faça a obra, a intenção dessa pesquisa não é entender as motivações e os impactos que essa

¹⁷ Disponível em: <https://www.blogger.com/profile/14394068251501033438>

¹⁸ Disponível em: <https://www.vanessaalexandre.com.br>

¹⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/vanessailustradora/>

produção se faça para cumprir uma demanda de mercado, nem os possíveis impactos que essas ações possam provocar na educação, mas sim como se pode utilizar de tais materiais e produções para o ensino de História.

FIGURA 3 - COLEÇÃO CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Cultura Afro-brasileira

Esta obra atende a
lei 10.639/2003



Omo, o Rio da Liberdade
Autora: Vanessa Alexandre
Ilustrador: Vanessa Alexandre
ISBN: 978-85-7832-43-0

Sadiki e Ayana são bons amigos, que vivem às margens do Rio Omo, na Nigéria. Vivem uma vida livre, não conhecem as dores da escravidão. O que os liberta é a natureza. O que os liberta é a criatividade. O que os liberta é a arte.



Lembranças do Baobá
Autora: Vanessa Alexandre
Ilustrador: Vanessa Alexandre
ISBN: 978-85-7832-45-4

Quando o jovem Mosi contemplava a vastidão de sua terra, com baobás gigantes e savanas, não podia imaginar que iria viajar em um navio quase sem ar e conhecer as cansativas plantações de cana-de-açúcar, até ser salvo pelo Quilombo. Pouco a pouco, sua história se enche de esperança.



Jongo, a dança secreta
Autora: Vanessa Alexandre
Ilustrador: Vanessa Alexandre
ISBN: 978-85-7832-XX-X

A escravidão tirou a liberdade de muitos habitantes do Reino do Congo, mas com a alma livre podemos chegar em qualquer lugar.



Dicionário Afro-Brasileiro
Autora: Vanessa Alexandre
Ilustrador: Vanessa Alexandre
ISBN: 978-85-7832-XX-X

Moleque, Miçanga, Samba e Senzala são palavras que têm origem na cultura africana. Conheça um pouco mais daquilo que os povos originários nos deixaram como herança.



A coleção Raízes Africanas nasceu do desejo de exaltar os povos originários, aqueles que foram os primeiros homens que formaram a terra e por direito, são os seus verdadeiros donos, muitas vezes esquecidos, discriminados e vítimas de preconceitos. É dever de cada um valorizar os povos africanos e indígenas e a grande herança cultural que eles nos deixaram e que se renova a cada dia.



ORGANIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO CULTURAL
 Rua Glória do Rio, 400 - São Francisco
 CEP 01046-000 - Curitiba/Paraná - BR
 F: (41) 3333-8888 - Cx. 1000-6170
 e-mail: ibrac@ibrac.org.br
 www.ibrac.org.br

FONTE: REPRODUÇÃO FACEBOOK (2021)

A história de Mosi²⁰, protagonista do livro "Lembranças do Baobá", é apresentada em sinopse:

Quando o jovem Mosi contemplava a vastidão de sua terra, com baobás gigantes e savanas, não podia imaginar que iria viajar em um navio quase sem ar e conhecer as cansativas plantações de cana-de-açúcar, até ser salvo pelo quilombo. Pouco a pouco, sua história se enche de esperança". (ALEXANDRE, 2012)

Mosi é um menininho que mora com seus pais em sua aldeia natal, no Quênia. O livro traz questões culturais acerca do baobá como símbolo social da resistência, tal qual os quilombos. A história de Mosi nos mostra esse percurso: terra natal – diáspora forçada – escravização – resistência – retomada de um lugar de pertencimento no quilombo. Assim, por meio da utilização deste livro como fonte, realizamos uma análise, sem a preocupação com a seriação escolar, pois entendemos que, mesmo que seja direcionado ao público infantil, a utilização deste livro como uma fonte poderá dialogar com diferentes idades, ou seja, acreditamos que exista uma série de possibilidades de discussões de natureza metodológica para o qual a narrativa do livro aponte, seja por exemplo na interface com crianças ou mesmo na formação de professores.

6.1.2. Lembranças do Baobá: como um tema sensível

A presente pesquisa faz uma opção pela expressão tema sensível devido a narrar a história de um menino que fora escravizado. O livro anteriormente descrito revela, em nossa compreensão, uma possibilidade de fazer esta aproximação por dois aspectos: primeiro pelo conteúdo já que o tema "África" faz parte do currículo, bem como dos manuais didáticos e, segundo, pelas possíveis construções metodológicas que os mesmos possam inspirar, como afirmado, não é preocupação desta pesquisa apontar um uso metodológico prescrito e detalhado, mas à luz dos fundamentos da

²⁰ Como a autora nos diz que Mosi é um menino originário do Quênia, foi possível a pesquisa sobre o significado de seu nome. Em Swahili, língua falada no Quênia, assim como o inglês, Mosi significa "primeiro filho". Existe blogs que promovem uma espécie de "significados de nomes" africanos, com suas origens, que corroboram com a tradução.
<https://raizdosambaemfoco.wordpress.com/2016/09/10/nomes-de-origem-africana-e-seus-significados-meninos/> acesso em: 14/05/2021

Educação Histórica, defender a presença desta e outras obras, como possibilidade, pelo fato da literatura assumir o lugar de fonte devido a sua natureza narrativa.

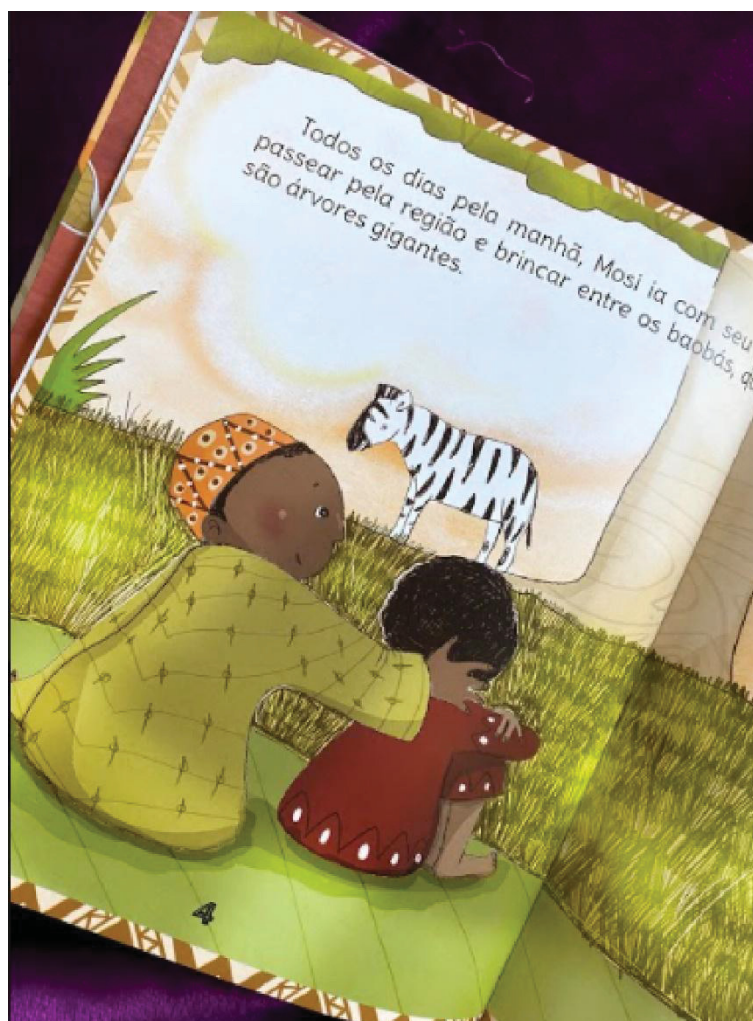
6.1.2.1. Aspectos culturais: o lugar do baobá na cultura africana

Conforme apontado no livro, a árvore do Baobá, uma das imagens mais emblemáticas da África, pertencentes ao gênero *Adansônia*, tem por habitat as regiões subsaarianas. Seu estrondoso porte (árvores com cerca de 30 metros de altura), longevidade (séculos), capacidade de resistência (podem armazenar cerca de 120 mil litros de água) são apenas o começo da representatividade dessa árvore. Podem servir como fonte de alimento: folhas consumidas em forma de salada, tempero ou cozidas; frutos como fonte de vitamina C e cálcio. Com sua madeira, o baobá proporciona a confecção de cordas e instrumentos musicais.

Todos os aspectos naturais, inatos da árvore, embora significativos, não proporcionam o entendimento acerca do seu papel na sociedade. Além dos aspectos naturais, muitos valores sociais lhe são conferidos. O Baobá é também o guardião de sentidos e significados endossados pelos povos da África (WALDMAN, 2011, p.225). É eixo da vida social, cenário de eventos importantes, do conselho dos anciãos, das contações de histórias – marcadas pela oralidade da cultura, das cerimônias religiosas. É, segundo Waldman (2011), testemunha da tradição e, através da sua robustez, símbolo do reflexo da resistência e da experiência ancestral. É uma referência constitutiva da territorialidade e sua dinâmica (2011, p.225).

Na história de Mosi, os Baobás e seu papel social são representados ao retratar a contação de histórias debaixo dos Baobás, o conhecimento ancestral aparece e é acompanhado pela representatividade de resistência, ensinamento passado por seu pai, também caracterizando a oralidade e a ancestralidade fortemente presente nas culturas africanas. O pai aconselha o menino a “ser como os baobás, fortes e persistentes, mesmo em tempos difíceis” (ALEXANDRE, 2012, p. 7).

FIGURA 4 - MOSI E SEU PAI NOS BAOBÁS



FONTE: A AUTORA (2021)

Acreditamos que na interação com os laços afetivos e culturais é que a criança tem sua representatividade fortalecida. Nesta direção, a sensibilidade que este tema proporciona é que, na medida que existe o apagamento da cultura africana e afro-brasileira, acontece o silenciamento ou a construção de uma ideia de que essa cultura é inferiorizada ou banalizada. Demandando, assim, um trabalho de desmistificar a subjugação imposta ao povo negro. A abordagem deste aspecto, realçado na literatura da temática cultural africana e afro-brasileira, proporciona a ampliação do repertório sociocultural tanto de crianças brancas quanto de crianças negras, sendo trabalho a empatia daqueles e o pertencimento destes.

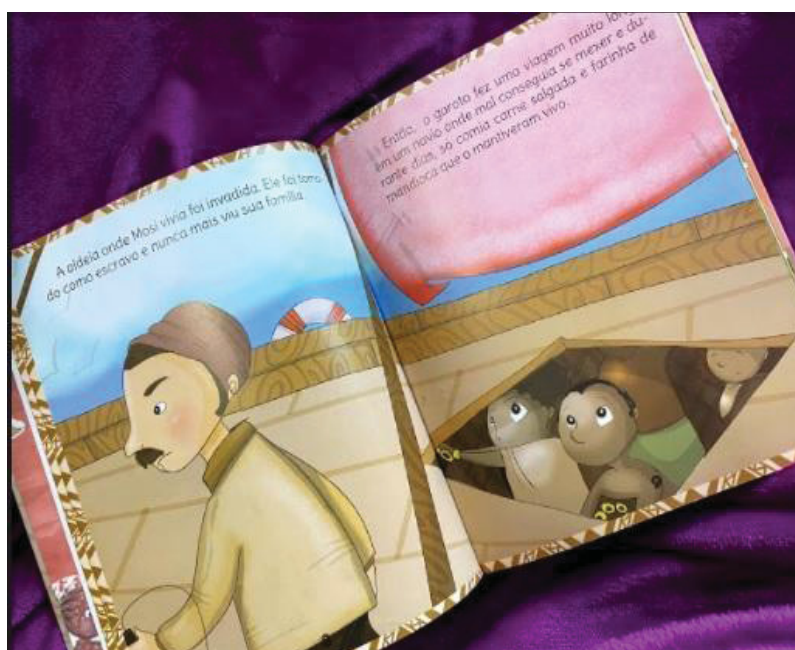
6.1.2.2. Tráfico transatlântico e escravização

De todos os pontos acerca da História da África e afro-brasileira o tráfico transatlântico e a escravização de pessoas é, de longe, o mais sensível. Embora haja uma implementação no currículo, o ensino acerca desse tópico, infelizmente, ainda é o mais marcante para os alunos da educação básica, seja pelo desconforto que este promove dentro das salas de aula, seja pelo racismo que marca o tópico ou ainda, pelas abordagens equivocadas que reforçam os estereótipos e a violência física e simbólica.

O negro, geralmente, aparece como culturalmente de menor valor, como trabalhador escravizado – passivo ou rebelde – sendo ainda a principal forma de representação da população negra ou da motivação da reparação histórica, o que afeta efetivamente a formação da consciência histórica. A própria construção do currículo corrobora para que essa associação predominante aconteça, por atrelar a sua figura aos processos econômicos da história do Brasil. Nos manuais didáticos, comumente, se acopla tais processos e a escravização da mão de obra com a cultura negra, subordinando, assim, a cultura à escravização, sendo o principal referencial da figura negra.

Mosi, que até então morava na África, é trazido de forma forçada para o Brasil:

FIGURA 5 - NAVIO NEGREIRO



FONTE: A AUTORA (2021)

A aldeia de Mosi é invadida, o menino é tomado como escravo e afastado da família. Devidamente adaptada, a informação perpassa pela história visto que há uma necessidade de explicar os movimentos da diáspora forçada, mesmo que não escancarada, para que o aluno entenda como e porque Mosi chegou no Brasil. As páginas que retratam a viagem mostram as extremas condições a que estas pessoas foram submetidas, através do texto e das ilustrações: pouco espaço, escassez de comida e viagens longas. Ao retratar Mosi sob o assoalho do navio, as ilustrações retratam também grilhões e um homem branco com chicote na mão. Nas páginas seguintes Mosi aparece trabalhando forçadamente numa plantação de cana-de-açúcar, com ele são retratados outros personagens acorrentados – com lágrimas nos olhos, feições tristes ou assustadas.

No texto a autora aborda a dificuldade da escravização, o não entendimento perante a mesma: “No começo ele não entendeu muito bem como alguém poderia comprar sua liberdade...” (ALEXANDRE, 2012, p.10). Aborda também a questão do trabalho forçado, sem descanso e que haviam escravizados de vários lugares da África. Embora possa haver aqui uma possível crítica acerca da abordagem, consideramos que haja uma necessidade de abordar os temas para que não haja uma falsa romantização acerca dessa temática.

FIGURA 6 - O ENGENHO



FONTE: A AUTORA (2021)

Mosi, agora, aparece como adolescente. A autora intenciona remeter a ideia de uma lembrança: “lembrava dos ensinamentos de seu pai e isso lhe dava um pouco de esperança” (ALEXANDRE, 2012, p.13). Frente a isto, aponta que Mosi pensava na possibilidade de fuga e na captura de escravizados. Deixamos uma observação à obra, a qual apontamos a necessidade de confronto com outras fontes, de forma que nesse aspecto pudesse ser contemplado uma possível menção à resistência dentro das senzalas, seja por meio da reprodução da cultura como forma de resistência ou simplesmente não reproduzindo mais uma figura acerca dos maus-tratos que os escravizados sofriam.

Segundo Alberti (2013, p.39), há a necessidade de um equilíbrio para que abordemos tais questões frente à escravização, levando em consideração a pluralidade que encontramos na sala de aula, para que também não incida nas relações que os alunos estabelecem dentro e fora dela.

A história da escravidão coloca inúmeros desafios para o professor de história. De um lado, a escravidão deve ser estudada para que se perceba seu papel vital na criação do racismo, mas, de outro lado, imagens constantes da subjugação dos escravos tem potencial de simplesmente reforçar o

estereótipo superior/inferior mencionado acima [entre brancos e negros]”. (PHILLIPS, 2002b, p.18 apud ALBERTI, 2013, p.40).

Sendo assim, consideramos que é de extrema importância a postura do professor frente a esta observação, isto é, faz-se necessário uma postura que remeta à reparação histórica e, nesse sentido, precisamos que, nas devidas proporções da faixa etária e da realidade da sala de aula, a questão racial seja abordada. Outra perspectiva é a utilização deste livro como forma de investigar as carências de orientação presentes na consciência histórica dos alunos, promovendo um debate acerca destas questões presentes no texto, considerando os conhecimentos já existentes e as carências apresentadas acerca dos temas apresentados no livro.

A valorização dos processos do conhecimento torna-se um dos focos da aprendizagem, o que significa também a necessidade de levar em conta os conhecimentos, habilidades, crenças e conceitos prévios ou tácitos que os alunos trazem para a escola, relacionados com cada conhecimento a ser aprendido. Levar em consideração esses conhecimentos prévios é importante porque eles influenciam de maneira significativa o modo como os alunos percebem interpretam e organizam sua aprendizagem, matizando suas capacidades de aquisição de novos conhecimentos (SCHMIDT & CAINELLI, 2010 apud NASCIMENTO, 2013, p.89).

É importante que se faça uma intervenção pedagógica neste aspecto, levando em consideração que apenas ensinar a história na forma de conteúdos positivos, sem nenhuma relação com suas subjetividades, não promove uma transformação de suas consciências históricas (SCHMIDT, BARCA e REZENDE, 2011).

6.1.2.3. O quilombo

A história de Mosi termina com sua ida para o quilombo, definido pela autora como “um lugar onde os negros podiam viver livremente” (ALEXANDRE, 2012, p.15). Ela retrata a fuga durante a noite, com outros escravizados, sem deixar de mencionar o perigo a que estavam sujeitos. Mosi estabelece sua vida no quilombo. Ao tornar-se adulto, casa com Tângela²¹, com quem forma uma família e ambos estabelecem suas vidas no quilombo, podendo, em liberdade, preservar suas tradições. Ao retratar o quilombo, ressalta que eram tais quais as aldeias africanas em modo de existência:

²¹ Há a possibilidade que o nome Tângela derive do quimbundo de mesma grafia: pessoa que fala muito. Este quimbundo também teria dado origem à palavra abasileirada “tagarela” segundo GASPAREL, Eneida D. *Falando Banto*. Ilustrações Victor Tavares. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2008, p. 26 e 27.

“podiam viver do mesmo jeito que viviam na África, protegendo suas tradições e culturas” (ALEXANDRE, 2012, p.16).

FIGURA 7 - O QUILOMBO



FONTE: A AUTORA (2021)

Alexandre (2012) encerra o livro “Lembranças do Baobá” reforçando os aspectos de resistência que as comunidades quilombolas exprimam, bem como a perpetuação da sua existência até os dias de hoje. Esse movimento de permanência e preservação das tradições pode e deve ser explorada como forma de (re)existência. Aqui, existe uma possibilidade da abordagem acerca das existências quilombolas, das permanências e rupturas culturais.

Há muitos conteúdos, partindo dos aspectos culturais, que podem ser explorados, entre eles: a existência e a resistência dos quilombos, a permanência e tradição das culturas que ali se encontram. Se o Ensino de História tem como sua principal função formar a consciência histórica (LEE, 2006, p.135), a formação da identidade estaria circunscrita neste âmbito, pois serviria de critério fundamental para a interpretação dos homens e do mundo (RÜSEN, 2015, p.43).

Como já afirmamos, embora haja um direcionamento destas obras para o público infantil, visto que se trata um livro de literatura infanto-juvenil, gostaríamos de reforçar a que o mesmo pode assumir o lugar de fonte para o ensino de história e, em conjunto com outras fontes, pode inspirar incontáveis reflexões junto aos estudantes.

As ilustrações de Vanessa Alexandre neste livro, especialmente nas páginas que remetem à vivência quilombola de Mosi, é uma oportunidade para que se explore aspectos da cultura africana e afro-brasileira. Nas representações, pode-se destacar aspectos acerca da agricultura, dos costumes, da organização do quilombo, da capoeira, das rodas – sejam elas de origem religiosa, de músicas ou de histórias que remetem à ancestralidade e à oralidade. Contudo, entende-se que há a necessidade de se ressaltar, frente às possíveis carências do presente, que a luta do movimento quilombola é por defesa de seu território, da sua sobrevivência através de um processo histórico e contínuo, que se localiza no passado, mas também no presente (CONAQ, 1995).

FIGURA 8 - APÊNDICES



FONTE: A AUTORA (2021)

O apêndice do livro corrobora para esse sentido, ou seja, trazendo duas figuras reais, tem dois tópicos intitulados “Você Sabia?” que trazem a figura de Zumbi dos Palmares e Chico Rei, a fim de proporcionar um contato com a história para além da narrativa ficcional. O apêndice aborda os processos históricos de resistência que perpassa para (re)afirmar a identidade quilombola, o sentimento de pertencimento através da construção coletiva. São valores históricos, culturais, sociais e econômicos que podem e devem ser abordados de acordo com o público para o qual o trabalho com esta fonte será direcionado.

É importante observar que de acordo com a perspectiva da Educação Histórica, os estudantes passaram a ser compreendidos como agentes de sua própria formação, com idéias históricas prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas. Nesse sentido ele é o historiador que trabalha com os documentos e elabora o conhecimento em suas aulas de História (GERMINARI, BARBOSA, 2014, p.28).

É válido ressaltar, também, que o trabalho acerca das identidades deve ser pautado através da construção da identidade definida historicamente e não biologicamente (HALL, 2006). Sendo assim, torna-se foco a importância acerca das características históricas dos grupos quilombolas, sua relação ancestral com seu território, a vida em comunidade, os aspectos da oralidade – aspectos ligados diretamente a sua identidade. Este trabalho se faz necessário visando que tais temas envolvem questões sensíveis, traumas, sentimentos de vergonha diretamente atribuídos às memórias dos sujeitos e interferem diretamente na formação da consciência histórica dos sujeitos.

6.2. CONHECENDO OS ORIXÁS: DE EXÚ A OXALÁ

O segundo livro escolhido, "Conhecendo os Orixás: de Exú a Oxalá", aborda aspectos da religiosidade africana e afro-brasileira. A análise da possibilidade do trabalho metodológico de exploração das fontes, ancoradas na perspectiva da matriz da aula histórica, aqui se fará de forma não subdivida devido à formatação e estilo do livro. Não é um livro “de histórias”, mas sim que conta com a apresentação de cada Orixá que pertence ao panteão africano, suas qualidades e especificidades. Por isso, a análise partirá do pressuposto das possibilidades das temáticas que cada Orixá traz

consigo, através dos aspectos culturais com os quais dialoga através da sua expressão pela religiosidade.

6.2.1. A religiosidade como aspecto da cultura

A religião é, segundo o antropólogo Clifford Geertz, um sistema cultural. É um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, herdados em sistemas de concepções que expressam e perpetuam em formas simbólicas atividades em relação à vida e ao conhecimento humano (GEERTZ, 2013, p.66). A religião é constituída por mitos, rituais e comportamentos morais, herdados através da memória cultural e do desenvolvimento histórico das sociedades. Podendo, então, ser incluída no domínio da História Cultural que, segundo Chartier (1990), tem o objetivo de identificar a maneira pela qual, em diferentes tempos e lugares, uma determinada realidade social é construída e expressadas através de representações do mundo. Para que possamos abordar a religião numa perspectiva cultural precisamos alargar o conceito, possibilitando assim um estudo de diferentes tradições e manifestações religiosas.

Para que possamos pensar nas religiosidades, para além da nossa sociedade ocidental, precisamos entender a religião como um sistema de crenças e práticas, pois, segundo a historiadora Karina Bellotti, envolve também compreender as relações de poder que definem o que seria correto ou errado (BELLOTTI, 2004, p.100). Isso nos leva diretamente à existência de práticas religiosas que correspondem a determinados grupos e contextos históricos. A religião, portanto, seria construída historicamente, se tomarmos como perspectiva a História Cultural.

No contexto brasileiro, há por convenção a afirmação de que seu contexto social e cultural é, de forma geral, dependente do europeu. Ao ser colonizado (invadido) por Portugal, o Brasil herdou sua religião, língua, valores, etc. Os povos africanos²² que foram traficados para o Brasil foram submetidos à escravização, bem como seus descendentes, ou seja, sua organização social e econômica, sua forma de

²² A chegada dos europeus ao continente africano antecede a chegada dos colonizadores europeus no Brasil. Desde o ano de 1454, com o aval do Papa Nicolau V, através da “Bula Pontifex”, Portugal tinha direitos de explorar a costa africana e do Atlântico e servindo de “ponta pé” para a escravização de muçulmanos, negros e outros “inimigos de cristo” (CARCERES, 1988, p.190).

coabitação, de famílias extensas e a partilha da mesma fé religiosa passam a ser exploradas pelo colonizador europeu.

Vistos como bárbaros, pagãos, os povos africanos tiveram sua cultura subtraída pelo colonizador, os povos escravizados tiveram sua cultura apagada pelo desprezo e violência através da diáspora forçada. Porém, mesmo com toda a violência e desrespeito que viveram, os povos africanos e afro-brasileiros (nascidos aqui, em condição de escravização), encontraram formas de preservar seu aparato cultural, seus valores ético-morais, e adaptaram suas crenças nas condições adversas que se encontravam.

Mesmo com a tentativa de contenção, ao juntar em seu plantel de escravos etnias diferentes e assim promovendo disputas internas, os escravizados conseguiram buscar maneiras de criar um vínculo de aproximação. Foi por meio das divindades ancestrais que encontraram a unidade em meio a diversidade, reinventaram formas de cultuar, constituíram uma coesão dos povos negros, ressignificaram sua forma de viver, agir, pensar, organizar e lutar contra a condição que lhes fora imposta. Se no continente africano cada império, reino ou comunidade cultuava uma divindade ancestral específica, nas senzalas foram unidos e utilizados como o elo de ligação entre os povos negros.

Essa reorganização e adaptação de costumes religiosos atualmente é entendida como Candomblé²³, através deste que – entre outras formas – o negro escravizado não ficou submisso e, usando a sagacidade, burlou normas, fazendo resistência mesmo em um ambiente extremamente hostil e marcado por constantes violências.

A religião dos orixás está ligada à noção de família. A família numerosa, originária de um mesmo antepassado, que engloba vivos e mortos. O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabeleceria vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o trovão, o vento, as águas doces ou salgadas, ou então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda, adquirindo conhecimento das propriedades das plantas e sua utilização (VERGER e NÓBREGA, 1981, p.9)

A prática religiosa é formada por um conjunto de divindades que no Brasil receberam denominações de acordo com a origem dos povos escravizados: Orixás para o povo Ketu; Voduns para o povo Jeje, e Inkices para o povo de Angola. Cada

²³ Palavra oriunda do termo “Kandombile”, de origem banto. Significa culto e oração (LODY, 1987).

divindade tem sua marca, explicitada nas cores, objetos, cânticos, culinária e, como citados por Verger e Nobrega (1981), na natureza. Estas divindades estão presentes a todo instante no seu cotidiano, seja em elementos da natureza, fenômenos meteorológicos ou em objetos do seu dia a dia. Seus ritos e mitos se perpetuam sendo transmitidos de geração em geração e colaboram para a manutenção da cultura:

Os ritos são modelos da realidade, são a maneira de fazer com que o ser humano se integre à natureza e a força dos orixás. Há, nesse contexto, a valorização dos elementos da natureza, natureza que pode ser classificada como um conjunto de seres e forças que formam o mundo e estabelecem relações simbólicas entre o domínio da sociedade e do humano. É uma cosmovisão onde se valoriza o equilíbrio procurado na sociedade e na natureza, por meio da qual busca-se estabelecer uma interligação entre esses dois mundos (SANTOS, 2009, p.73).

Esses valores africanos e afro-brasileiros se sustentaram à medida que o tempo foi passando. Como forma contributiva para a construção da nação, sua resistência fez-se presente nas senzalas, nos quilombos perdurando até os dias atuais. Dentro do entendimento que religiões são um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos (SILVA e KARNAL, 2002, p.13-14), somado com as mudanças temporais que ocorreram ao Brasil, como por exemplo a Proclamação da República e a abolição da escravatura, podemos observar que há o surgimento de novos contextos que propiciaram a criação de novos costumes.

No século XVII, já se conheciam outras religiões que mesclaram costumes e crenças, fazendo uso das crenças religiosas dos negros e acrescentando outros elementos. O curandeirismo, com o uso de ervas, que mesclavam costumes e conhecimentos africanos, indígenas e portugueses, já eram encontrados em outras linhas ritualísticas, talvez como gênese do que se conhece por Umbanda atualmente. A discussão quanto a origem desta religião, perpetuada e difundida a partir do século XIX e início do século XX, provoca inúmeras variações interpretativas (GUIUMBELLI, 2002, p.196). Porém, é de comum acordo que, segundo Ortiz (1999), as transformações sociais da sociedade brasileira propiciaram o contato com cultos sincréticos²⁴.

²⁴ É válido ressaltar aqui que o termo sincretismo não vale para o candomblé. O sincretismo perpassa a ideia de fundição entre os elementos culturais. O candomblé, por sua vez, utiliza a camuflagem dos orixás nos santos católicos como artifício para a sobrevivência de suas crenças. A Umbanda, por sua vez, funde suas crenças, mesclando os conhecimentos da filosofia kardecista, que chegou ao Brasil

Como "mito fundador" (BROWN, 1985, p.10), a versão mais difundida é de que Zélio Fernandino de Moraes, um jovem de dezessete anos, na data de 15 de novembro de 1908, em busca da explicação para uma doença repentina é levado a uma reunião kardecista na Federação Espírita de Niterói, onde residia. Ali, através de uma incorporação²⁵ do Caboclo das Sete Encruzilhadas, uma entidade espiritual, decretou o nascimento da nova religião. Religião esta que também contemplaria "castas" não aceitas no kardecismo, como índios e negros, pois não eram considerados evoluídos (NASCIMENTO, 2020, p. 24).

Embora as fontes acerca desse momento da história da religião não sejam precisas, visto que não conseguem comprovar que Zélio tenha sido de fato o fundador da Umbanda (BROWN, 1985, p.10), é necessário que se compreenda que a partir do início do século XX surge um movimento representado com este mito fundador. A partir desse "fato", percebe-se a inserção de um grupo de pessoas brancas, de classe média, como fundamentais para a história da Umbanda. Segundo Concone e Rezende (2010), o descontentamento com o espiritismo kardecista, devido a divergência a qualificação moral, cultural e evolutiva atribuída aos espíritos de negros e índios, motivara uma reorganização e o "nascimento" de uma nova religião. Esta que contaria com os elementos dos cultos de origem negra, associados a resquícios das práticas indígenas, crenças populares e a ideia de reencarnação e karma²⁶ herdados do contexto kardecista.

A Umbanda que nasce, retrabalha os elementos religiosos incorporados à cultura brasileira por um estamento negro que se dilui e se mistura no refazimento de classes numa cidade que, capital federal, é branca, mesmo quando proletária, culturalmente europeia, que valoriza a organização burocrática da qual vive boa parte da população residente, que premia o conhecimento pelo aprendizado escolar em detrimento da tradição oral, e que já aceitou o Kardecismo como religião, pelo menos entre setores importantes fora da igreja católica (PRANDI, 1991, p.49).

A Umbanda é uma religião popular brasileira que apresenta elementos universalistas, englobando no seu corpo doutrinário a influência africana através dos

na segunda metade do século XIX e as crenças e culturas dos povos africanos e afro-brasileiros, indígenas e elementos da cultura popular das camadas mais pobres da população.

²⁵ Nascimento (2020, p.24), segundo Linares (2018) define incorporação como: fenômeno mediúnico onde determinadas pessoas emprestam seus corpos físico para o uso dos espíritos desencarnados possam se manifestar através do transe mediúnico.

²⁶ O karma tem por lei a causa e efeito decorrente do caráter cientificista do espiritismo codificado por Allan Kardec (pseudônimo de Hippolyte Léon Denizard Rivail).

Orixás; o uso de imagens e símbolos sincretizados da igreja católica; a reencarnação, estudos de doutrina, concepção de evolução e manifestação de espíritos do kardecismo; da indígena a pajelança e a sabedoria no uso das ervas; além da concepção de energia vindo do orientalismo e alguns fundamentos dos conhecimentos ciganos (NASCIMENTO, 2020, p.25). Sendo assim, construída de maneira plural, utilizando de conceitos e preceitos de outras crenças, fortaleceu sua identidade própria.

Devido a sua associação às classes marginalizadas e a sua associação direta às divindades de origens africanas, mesmo que sistematizada por brancos, a Umbanda ainda é vista pela sociedade a partir da perspectiva do racismo. E é nesse contexto que podemos situar o Candomblé e a Umbanda, como formas de resistência através da sua heterogeneidade cultural, sendo consideradas religiões de matriz africana. De forma geral, a diferença básica entre estas religiões é, segundo Nascimento (2020), que o Candomblé é um culto afro-brasileiro e a Umbanda uma religião brasileira. As duas, no entanto, mesmo que com rituais diferentes, acreditam e cultuam os Orixás. O que provoca o desconforto e a sensibilidade deste tema, quando consideramos o silenciamento acerca desta temática na sociedade brasileira e, conseqüentemente, no espaço escolar.

Mediante a essa introdução, conseguimos entender o porquê de a religiosidade de matriz africana ser considerada um tema sensível para o ensino de História. Esse desconforto é resultado de uma sociedade que renega a cultura africana, suas contribuições na sociedade e um esforço pelo extermínio das representações valorativas das africanidades. Outra motivação do desconforto sobre o tema é a interferência das influências religiosas, com ênfase nas religiões judaico-cristãs e religiões neopentecostais. Nestes casos de intolerância religiosa supera a dificuldade para a realização do trabalho docente, visto que implica diretamente na compreensão sobre a importância de estudar a diversidade social e o papel da escola como viabilizador para a alteridade (GOMES, 2002).

Perante isso, a proposta da análise dos livros abaixo visa promover o destaque dos aspectos culturais da religião, não visando um ensino da religião em si, mas os aspectos culturais que a religiosidade proporciona na constituição da cultura brasileira, visto que já elencamos a participação desta religiosidade na cultura dos povos que a cultuam, como crença popular que englobam a cultura popular brasileira e como possibilidade do seu uso como fonte para o ensino de História.

6.2.2. Apresentando o livro: os aspectos culturais e os orixás

FIGURA 9 - CONHECENDO OS ORIXÁS: DE EXÚ A OXALÁ



FONTE: A AUTORA (2021)

O livro de Waldete Tristão, ilustrado por Caco Bressane, partiu do casamento das inquietações pessoais e profissionais da autora. Waldete Tristão é uma mulher negra, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É também graduada em Letras e Pedagogia. Iniciou sua carreira na década de 1980. Foi professora, formadora, e atuou na gestão pedagógica e administrativa de escolas da Educação Infantil no Município de São Paulo por 32 anos²⁷. Atua como consultora no Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades em

²⁷ Informações disponibilizadas pela autora em seu currículo lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2026576213608545>

projetos relacionados à temática das relações étnico-raciais e infância. Também participa do Ilu Oba de Min – Educação, Cultura e Arte Negra²⁸.

Caco Bressani, ilustrador, é formado em arquitetura e urbanismo pela Escola da Cidade, em São Paulo. É mestre em Urbanismo pelo PROURB da UFRJ. Atuou na arquitetura até o ano de 2012, quando decidiu dedicar-se ao desenho. Integrou o Estúdio Kiwi e hoje dirige o próprio estúdio de design gráfico. Seus trabalhos são destacados nas áreas de livros didáticos, infanto-juvenil, jornais, revistas e publicações de grandes editoras, incluindo a rede Sesc²⁹.

Em entrevista à Revista Trip³⁰, Tristão contou sobre a sua trajetória como professora e afirma entender a necessidade da religiosidade enquanto cultura no cotidiano das escolas. A autora ressalta elementos levantados nessa pesquisa, referentes às noções de pertencimento e “se ver” representada em livros infantis, ou nos conhecimentos adquiridos dentro do ambiente escolar. A autora também observa a sua condição de mãe negra, visto que, segundo Tristão, a ideia partiu com o questionamento do porquê se estudava a mitologia grega na escola e não a mitologia Yorubá.

Ele estudava a mitologia grega na adolescência e, como sempre aconteceu em nossa casa, dei muitos livros pra ele com personagens negros, que falassem da história e cultura afro-brasileira de uma forma que ele não aprendia na escola. Ao estudar os gregos, ele começou a fazer analogias entre Zeus e Xangô, Hera e Oxum, que são deusas da fertilidade. Um dia, brincando, conversamos sobre escrever um livro, e ele se empolgou com a ideia”. (TRISTÃO, 2013)

Tristão também nos afirma que procurou na escrita de seu livro juntar a sua religiosidade – a autora é candomblecista – suas vivências marcadas pela falta de representatividade, sua visão de professora dentro de uma perspectiva que não desrespeitasse o Estado laico. De forma didática, visa abordar o universo da cultura afro-brasileira e as divindades comumente cultuadas nas religiões de matriz africana³¹

²⁸ Informações contidas na contracapa do livro “Conhecendo os Orixás: de Exú a Oxalá” (2018).

²⁹ Idem.

³⁰ Entrevista concedida por Waldete Tristão em 18/01/2013 ao jornalista Guilherme Henrique. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/livro-conhecendo-os-orixas-de-exu-a-oxala-de-waldete-tristao-apresenta-orixas-para-criancas>

³¹ Tristão elenca os Orixás a partir da visão do Candomblé. Na Umbanda, dentro da perspectiva de Zélio de Moraes, o panteão é “reduzido”. A Umbanda chamada “Sete Linhas” presta culto direto apenas à alguns Orixás embora não desconsidere ou tal aspecto não diminua a divindade dos outros. Isso implica também nas divergências ritualísticas e culturais que Candomblé e Umbanda têm entre si.

A história e cultura do povo negro não é contada na escola na mesma medida que são contadas a dos europeus, muito menos na perspectiva da religiosidade e da mitologia africana. Por isso, para que outras crianças possam crescer conhecendo a trajetória do nosso povo é um diferencial que ela seja contada sob o olhar de uma autora negra, como eu. Acredito que seja uma autora negra, iniciada no candomblé, com uma longa experiência profissional na educação infantil que traz uma proposta de aproximação com a religiosidade para as crianças e jovens” (TRISTÃO, 2018)

O livro "Conhecendo os Orixás: de Exú a Oxalá" foi publicado no ano de 2018 pela editora Arole Cultural³². Editora fundada em 2015 por Diego de Oxóssi, com o objetivo de traduzir a cultura dos Orixás de forma objetiva e fácil para o leitor leigo ou para aqueles que têm interesse pelo assunto.³³ Arole significa “herdeiro; aquele que carrega uma tradição” em iorubá e, segundo Diego, é essa a missão que a editora tem: “quebrar tabus e estigmas, desmistificar e desconstruir preconceitos sobre as religiões de matriz africana através da literatura”³⁴. Diego é irmão de santo³⁵ de Tristão, aspecto ressaltado tanto pela autora quanto pelo fundador da Arole, reforçando assim a cultura afro-brasileira do entendimento e culto à ancestralidade.

O livro *Conhecendo os Orixás*, pertencente à Coleção Orixás para Crianças, ao longo de suas 40 páginas apresenta o panteão africano. Nele, Tristão e Bressani ressaltam as características e particularidades de 17 Orixás. São apresentados por meio dos textos e das imagens abordando os aspectos da força da natureza que representam e comandam, suas cores, comidas favoritas, dias da semana. As ilustrações convergem com o texto, possibilitando uma com a valorização da cultura afro-brasileira, rompendo com os estereótipos e demonizações que contribuem para o reforço do racismo religioso.

A apresentação do livro é uma introdução ao universo para os (pequenos) leitores, questionando-os a respeito dos Orixás nos fenômenos da natureza, chamando-os de “forças da natureza que nos guiam e nos protegem por toda a vida”

Porém, é importante ressaltar que a forma litúrgica não homogênea, sendo possível variações das tradições e crenças entre os templos, chamados de casas.

³² Informações disponíveis em: <https://www.arolecultural.com.br/editora/>

³³ Nota da editora disponível em: <https://www.diegodeoxossi.com.br/home/conhecendo-os-orixas-infantil-da-arole-cultural-sera-publicado-nos-estados-unidos-inglaterra-e-australia>

³⁴ Idem.

³⁵ Como citado no texto, a cultura africana é baseada na ancestralidade e marcada por grandes famílias. Com a reorganização dos povos africanos derivado da diáspora forçada e da escravização, as famílias e ancestralidade foram reorganizados através da religiosidade. Isso significa que Tistano e Diego são filhos da mesma Yabá (mãe), iniciados no Candomblé pela mesma matriarca e dirigente espiritual.

(TRISTÃO, 2020, p.4). É informado ao leitor que esta crença é trazida pelos povos escravizados do continente africano. Em seguida, narra uma versão da lenda “E foi inventado o candomblé...”³⁶ adaptado para crianças e nos convida para conhecer os Orixás.

Quando o mundo foi criado pelo Orixás, não havia separação entre o Orum, o Céu, e o Aiyê, a Terra. Os seres humanos e os Orixás iam e voltavam de lá pra cá, brincando, dançando e compartilhando suas vidas e suas aventuras. Por aqui, eles e os humanos comiam e bebiam juntos, caçavam, plantavam, colhiam, tinham amores e desafetos, e também sabiam fazer coisas muito especiais!

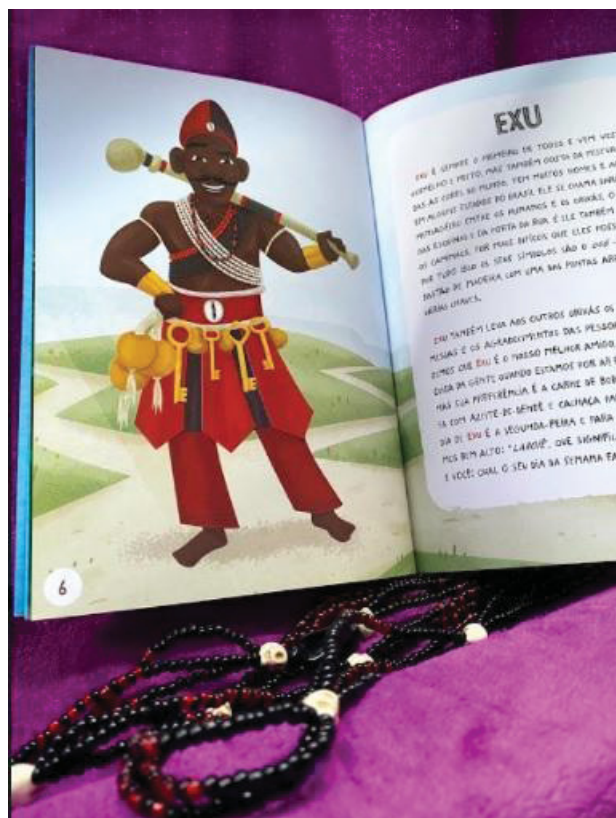
Os mais velhos contam que o espaço sagrado do Orum era bem pertinho do Aiyê, mas um dia um dos seres humanos encostou as mãos sujas de barro no branco sagrado do Orum e Olodumare, o deus supremo e senhor do Céu, ficou muito bravo! Dizem até que Ele soprou e bufou, separando para sempre o Céu e a Terra...

Os Orixás sentiam saudades das suas aventuras com os seres humanos e ficaram muito tristes por essa separação. Então, decidiram pedir a Olodumare para, de vez em quando, retornarem à Terra e visitarem seus amigos e amigas daqui. O Deus Supremo, vendo a tristeza nos olhos dos Orixás, permitiu e é assim que tem sido desde a criação do mundo! (TRISTÃO, 2020, p.4-5)

Tristão, em seu livro, proporciona o contato com todo o panteão africano. Gostaríamos também de reforçar que vislumbramos uma análise acerca das possibilidades de trabalho metodológico com as fontes literárias, não propondo um produto, mas sim analisando elementos que dialoguem entre a cultura afro-brasileira e a cultura histórica. Para isso, destacamos os Orixás Exú, Iansã e Oxóssi, ancorando nossa discussão dentro da perspectiva da matriz da aula histórica.

³⁶ Segundo Reginaldo Prandi em Mitologia dos Orixás (2001) é um mito recorrente em terreiros de origem Nagô e de Ketu (PRANDI, 2001, p.561).

FIGURA 10 - ORIXÁ EXÚ



FONTE: A AUTORA (2021)

Exú é o primeiro Orixá apresentado por Tristão. Considerado o decano dos Orixás³⁷, (PRANDI, 2001, p.42) é quem chega e é reverenciado primeiro nas cerimônias³⁸. Suas cores são o vermelho e o preto e é considerado o mensageiro entre o mundo dos Orixás e dos humanos levando pedidos e agradecimentos, sendo o dono dos caminhos. Acredita-se que entre suas comidas favoritas são carne de bode, carne de galo, farofa com azeite de dendê e cachaça³⁹; seu dia é segunda-feira.

A reflexão revela-se em uma possibilidade de romper com estereótipos, bem como com a dicotomia entre o bem (cristianismo) e o mal (demais religiões não cristãs). Embora muitos pesquisadores atribuam essa perspectiva aos tempos da escravização, Oliveira (2003) nos traz uma perspectiva mais próxima:

³⁷ Na Umbanda Exu é dos Orixás que não recebe culto direto, porém, sua figura é entendida como protetores, mediadores e executores das leis espirituais. Alguns terreiros sincretizam Exu com Santo Antônio, não sendo um costume absoluto.

³⁸ Seja no Candomblé, seja na Umbanda Exu, além de ser o primeiro a chegar é também o primeiro a comer e isto pode ser retratado nos Itas (mitos): “Exu respeita o tabu e é feito o decano dos Orixás” e “Exu come tudo e ganha o privilégio de comer primeiro” (PRANDI, 2001, p. 42-46)

³⁹ A relação da religiosidade com a comida será abordada adiante.

Essa associação com o Diabo vem do tempo da repressão, quando o culto do candomblé era reprimido pela polícia. Quem era de candomblé precisava ser temido e respeitado. A relação com o Satanás serviu para manter a polícia longe. Até hoje, certamente por causa dessa reputação, há alguns garis que temem recolher as obrigações da rua (OLIVEIRA, 2003, p.24).

Oliveira (2003) refere-se então ao período do Estado Novo (1937-1945) e a repressão policial oriunda das políticas empregadas por Getúlio Vargas para forjar uma identidade nacional. Entendemos que este conteúdo aliado a um trabalho metodológico de análise de fontes, as percepções acerca das questões de identidade e experiência histórica podem ser exploradas com o intuito de superarem as ideias universalistas da História eurocêntrica, ultrapassando limites e propondo uma relação com os sujeitos históricos, com as relações ética, morais e políticas, despertando a própria moralidade através do pensamento acerca das atrocidades do passado das quais não se teve participação (RÜSEN, 2012, p.22)

Pessoas arcaicas prescrevem a qualidade dos seres humanos apenas para seu próprio grupo. Os outros não são humanos. A ideia vastamente espalhada, de que o próprio povo de um sujeito representa a civilização e outros são o oposto, nomeadamente barbarismo, inclui um conceito geral de normatividade cultural e avaliação. Pode-se afirmar: quanto mais características universalizantes um povo prescreve sobre a sua autoimagem, mais forte a identidade cultural é estabelecida em uma clara discriminação dos demais (RÜSEN, 2015, p. 45-46)

O contato por meio da fonte literária aponta para uma possibilidade de promover a experiência com o passado, com a quebra dos estereótipos acerca do outro e a promoção da empatia histórica. Segundo Lee (2003), a empatia histórica acontece quando sabemos o que os sujeitos históricos passaram. Não apenas com a intenção da aquisição dos conceitos substantivos acerca dos pormenores que cercaram o Estado Novo e a formação da identidade nacional, mas, também, com a fomentação da possibilidade de desenvolver a aprendizagem histórica a partir do conceito meta-histórico da empatia histórica.

Empatizar historicamente é compreender os motivos e explicar as acções dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respectivo contexto

histórico e a interpretação da evidência histórica diversificada e / ou contempladora de diferentes perspectivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica (FERREIRA, 2009, p.117)

A Educação Histórica assume que na escola deve apresentar os resultados dos processos históricos de longa duração. Sendo assim, aqui existe o destaque ao desenvolvimento da análise crítica das fontes históricas e reflexão sobre o presente e as perpetuações das violências simbólicas e físicas⁴⁰ que sofrem as religiões de matriz africana, devido ao racismo religioso. Laroyê Exu!⁴¹

FIGURA 11 - ORIXÁ IANSÃ



FONTE: A AUTORA (2021)

⁴⁰ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/11/22/apesar-de-criacao-de-delegacia-tempos-de-religioes-de-matriz-africana-sao-atacados-ate-durante-a-pandemia-no-rj.ghtml>

⁴¹ Saudação ao Orixá Exu que significa "Ó dono da força, Exu" (TRISTÃO, 2020, p.7)

Iansã⁴² é a Senhora dos ventos e das tempestades. Moradora do bambuzal, é a representação da mulher forte e independente, mãe de nove filhos e que protege os seres humanos das forças dos raios. Podendo ser representada de laranja, marrom, rosa, vermelho ou branco⁴³. Seu dia é quarta-feira e sua comida favorita é o acarajé. Iansã é a Orixá Guerreira e, em dias de chuva, quando os ventos assobiam, é a presença de Oyá protegendo seus filhos.

A representatividade de Iansã pode proporcionar a discussão acerca da representação simbólica e arquetípica da mulher negra, frente às inúmeras transformações que esta teve de enfrentar durante sua trajetória de sobrevivência como sujeito histórico. O arquétipo de guerreira pode servir como parâmetro para as mulheres negras da diáspora, visto que as impregnavam de comportamentos audaciosos e independentes (ELIADE, 1992). O protagonismo das líderes de terreiros ocupa um espaço de destaque. Segundo Bernardo (2005), as figuras femininas podem representar proteção e afeto materno, mas também podem representar o papel de provedora.

Se o conhecimento histórico nasce da relação com a vida prática, a orientação histórica contribui, também, segundo Barca (2011), para a compreensão da identidade e da representatividade dos sujeitos históricos. A figura da Orixá Iansã, como pertencente ao panteão africano, bem como as figuras das outras Orixás mulheres – Oxum, Iemanjá, Nanã, Obá, Ewá – pode proporcionar o trabalho da análise de fontes corroborando para reflexão da participação das mulheres nos processos históricos amparadas no conceito de cidadania.

O trabalho com as fontes e gênero teria, nesta direção, por objetivo, conhecer a história das mulheres, sua representatividade para as comunidades de matriz africana e proporcionar um debate sobre seu espaço nas diversas sociedades, podendo empoderar mulheres através da experiência no tempo.

Nessa perspectiva, ir ao passado pode ser considerado uma atividade de construção de ponte, a partir de fragmentos do passado que existem em um determinado presente e que tenha continuidade com partes do passado que sejam objetos de interesse, mas estariam desconectados do presente. Assim, o presente pode ser encarado como um solo firme e seguro, no qual

⁴² Iansã é, na Umbanda, sincretizada com Santa Bárbara (ZIELINSKI, 2019, p.56)

⁴³ A cor atribuída à Oyá, assim como a de outros Orixás, pode variar. Na Umbanda é Laranja. No candomblé sua cor varia de Ilê (casa) para Ilê.

permanecem vestígios, a partir dos quais projetamos nossas pontes para determinados passados e não para o passado em geral, tomando como ponto de partida vestígios e fragmentos do passado que escolhemos para edificar essas pontes. (SCHMIDT, 2011 p.84)

Oyá também pode estar presente nas discussões acerca de patrimônio. O prato favorito da Orixá colaborou para o tombamento do Ofício das Baianas de Acarajé, no ano de 2004, por parte do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O bolinho feito de feijão fradinho e frito no azeite de dendê, presente nos tabuleiros das baianas, é a mescla da representação dos elementos sagrados e de seu ofício, atividade que sustenta muitas famílias. O registro do Ofício das Baianas de acarajé foi incluído no Livro dos Saberes como forma de reconhecimento da importância do legado dos ancestrais africanos no processo histórico de formação da sociedade brasileira (BRASIL, IPHAN, 2005, p.11). Eparrey Oyá!⁴⁴

FIGURA 12 - ORIXÁ OXÓSSI



FONTE: A AUTORA (2021)

⁴⁴ Saudação a Orixá Iansã que significa: “Salve os majestosos ventos de Oyá” (TRISTÃO, 2020, p.28)

Oxóssi⁴⁵, rei de Ketu, é o senhor da fartura, da prosperidade e da felicidade. Vive nas matas, beirando os rios e no meio das florestas. Um dos instrumentos que possui nas mãos é o Ofá, o arco e flecha com o qual caça e conquista o sustento de sua família (TRISTÃO, 2020, p.11). Dentro do ritual do Candomblé, Oxóssi dança e os movimentos desta representam a sua caça. Sua cor é o verde claro ou o azul turquesa⁴⁶. Entre suas comidas estão as carnes de caça, bois e cabritos, milho e coco.

Oxóssi remete a discussão acerca da representatividade da alimentação dentro das religiões de matriz afro-brasileiras. Os alimentos que são oferecidos às divindades são, geralmente, facilmente encontrados nas mesas do cotidiano, inclusive dos alunos. Mas não apenas como elemento cultural da alimentação, mas também a sua relação com a comida e com os meios de produção, que reflete na relação entre o alimento, a natureza, a religiosidade e os sujeitos.

A energia vital é a base das religiões de matriz africana. O “axé” responsável pela força sagrada é energia e energia precisa ser alimentada. É através do alimento que se faz a energização e se os Orixás são energia, eles também comem.

A comida representa um ato devocional, cumpre promessas, amplia o sentimento religioso, aproxima o que se idealiza em fé íntima, pessoal, trazendo o mágico, nesse jeito brasileiro de reunir e de interpretar os santos e, assim, estabelecer sistemas de cultos tão particulares (LODY, 2008).

A comida tem um papel fundamental dentro dos terreiros e das comunidades de matriz africana, pois pela comida se transmite também modos e costumes, através da oralidade e das figuras femininas das Yabasés⁴⁷ – as mães cozinheiras, que na hierarquia do Ilê estão abaixo apenas das dirigentes do terreiro (LODY, 2019). Por meio da comida se conta a história, se ocupa espaços, se reza e se comunga – todas as comidas produzidas dentro dos terreiros são consumidas pela sua comunidade e, em alguns casos, de datas comemorativas, é aberto para a população externa.

A história também pode ser entendida através da evolução dos hábitos e costumes alimentares. Além de ser parte importantíssima da sobrevivência material da espécie, a alimentação está ligada a questões culturais e

⁴⁵ Oxóssi é, na Umbanda, sincretizado com São Sebastião (ZIELINSKI, 2019, p.56).

⁴⁶ A cor atribuída à Oxóssi também pode variar de Ilê para Ilê. Geralmente, em casas de Umbanda Oxóssi é representado pela cor verde, enquanto no Candomblé pode ser representado pelas duas cores.

⁴⁷ A tradução seria algo parecido com “Mãe ancestral que dá força ancestral” (LODY, 2019).

religiosas, as distinções sociais, étnicas, regionais e até de gênero. (RAMOS, 2018, p. 95).

Assim, através da análise da fonte literária, podem ser trabalhados para promover um diálogo entre os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem (LEE, 2006). As relações diferentes com os usos naturais por parte da comunidade afro-brasileira e as comunidades remanescentes quilombolas também podem ser aspectos abordados através da análise dessa fonte literária, partindo do pressuposto que o pensamento histórico dos alunos relacionados diretamente com os valores pessoais e as motivações dos sujeitos, sendo inerentes à natureza da História e sua epistemologia (BARCA, 2001, p.25).

A atribuição de sentido, provinda da percepção através da experiência histórica, motiva o pensamento histórico visto, pois provoca a problematização entre as relações temporais. O processo de interpretação ocorre a partir da integração a uma representação que determina a orientação cultural humana (RÜSEN, 2015, p.44-46). O sentido, então, está relacionado à compreensão e ao entendimento do passado, atribuindo significado histórico partindo da interpretação dos contextos históricos através da análise das fontes (RÜSEN, 2015, p.46-47).

A relação com a práxis humana pode, através da orientação histórica, promover a compreensão da identidade, o fortalecimento das tradições, promover a autoafirmação individual ou coletiva, interpretar as diferentes crenças religiosas. A atribuição de sentido, então, pode possibilitar à humanidade a interpretação e a compreensão de si e do mundo em que vive, regulamentando assim a sua relação consigo mesmo e com os outros (RÜSEN, 2015, p.42).

As análises dos livros "Lembranças do Baobá" e "Conhecendo os Orixás" partiram do pressuposto da exploração metodológica do uso de fontes. Dialogando diretamente com o trabalho sob os conceitos substantivos e de segunda ordem, tem por intenção apresentar possibilidades da sua viabilidade como fonte histórica literária de temas sensíveis acerca da história e cultura da África e afro-brasileira. Não apenas reiterando os conteúdos excessivamente saturados acerca da escravização, mas podendo promover a valorização da identidade, sem desconsiderar os eventos traumáticos e ainda promover uma educação antirracista.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou demonstrar o diálogo que considera a Literatura infanto-juvenil como fonte para o Ensino de História. Entendendo que a História e cultura africana e afro-brasileira é um tema sensível, devido as marcas que o tráfico humano, a diáspora forçada e a escravização deixaram na sociedade brasileira. Acredita-se que, por intermédio da Educação Histórica, podemos traçar um novo olhar e promover um Ensino de História compromissado com a promoção de uma educação antirracista.

Durante toda a trajetória da pesquisa a poesia de Lucas Koka Penteado, registrada no epílogo desta dissertação, provocou a investigação acerca da representatividade da população negra no ensino de história. O desconforto que o racismo estrutural presente na sociedade brasileira provoca, ainda em tempos atuais, é manifestado no cotidiano dos alunos e nos tira da nossa zona de conforto, enquanto professores pesquisadores brancos, para que haja o rompimento com a ideia da História Universal como padronizadora da nossa prática.

Ao buscar refletir sobre a ideia dos temas sensíveis e o porquê a história da África se enquadraria nesse conceito, conseguimos entender que o incômodo das experiências traumáticas ainda estão presentes na sociedade. É verdade que, ao relacionar a prática com a teoria, sistematizando as motivações e justificativas para tal entendimento, é visível que o ensino de História pode vir a colaborar com a promoção da educação para as relações étnico raciais de forma que viabilize uma discussão horizontal e não hierarquizada acerca da História e do passado.

A escolha da abordagem teórica de nomear os temas como sensíveis fez-se por parte do entendimento de que a memória negra está diretamente ligada a um passado traumático, com reverberações no presente e permanências constantes de violência física e simbólica sobre a sua população. A intenção aqui, ao utilizar o conceito de Benoit Falaize (2014), é de traçar uma possibilidade, tal qual foi feito na França, de romper com a tradição, não somente escolar, mas também acadêmica, que visava com a História Universal, “dos vencedores”, e que ignoram os aspectos que envolvem os aspectos sociais e que dessacralizam a ideia de nação.

A proposta foi, então, de não se pensar apenas em uma aula expositiva, organizada nos conteúdos, mas sim, organizar o trabalho pedagógico de forma que a investigação e a controvérsia se tornem rotina, proporcionando um trabalho de

pesquisa, investigação e de debate interessado em compreender as implicações do passado no presente. Para isso, procuramos dialogar com uso da literatura como fonte para o ensino de história, a fim de promover uma educação antirracista e emancipatória.

Entendemos que a escola tem um papel fundamental no processo, tanto de aquisição dos saberes como nos processos de formação das identidades de crianças e jovens. O ambiente escolar é viabilizador para compartilhar conteúdos escolares, crenças, hábitos e é de extrema importância que haja o reconhecimento de seu papel na formação desses sujeitos buscando romper com uma visão unitária da sociedade. Reiteramos que é necessário que se faça uma educação impulsionadora dos princípios de justiça e igualdade.

A promulgação da lei 10.639/2003 vem como um norteador das políticas públicas que visam a valorização da história e da cultura dos povos afrodescendentes e, para além da sua obrigatoriedade, tem por objetivo o combate ao racismo e as formas de discriminação. Acreditamos que através dela é que podemos lançar mão sobre as temáticas e discussões que até então se faziam canônicas no ensino de História.

Embora exista um limite tênue a ser percorrido e uma sensibilidade eminente do tema, gostaríamos de reforçar a concordância com Cruz (2014) e Alberti (2013) sobre o discurso e a abordagem dos sujeitos históricos. Há a necessidade de se fazer uma escrita da história a contrapelo, bem como promover um ensino de história que não promova o esquecimento, nem a redução dos sujeitos ou a indiferença sobre o passado, com o intuito de não produzir a volta da barbárie.

Para pensar nas relações étnico-raciais, orientou-se pelo debate acerca das desigualdades raciais no conceito de raça como construção social de Munanga (2006) e sua relação direta com a cultura. Procuramos pensar a ampliação das possibilidades para além das aprendizagens tidas como tradicionais e valorizar a presença negra no passado e no presente, destacando, assim, sua produção intelectual – livros de literatura de temática afro-brasileira.

A literatura entendida como fonte, dentro da perspectiva da narrativa histórica, da educação histórica desempenharia a ida ao passado por meio do exercício de reflexão acerca de seu presente. Ligados pela narrativa, buscou-se estabelecer um diálogo entre o historiador e as fontes, entendendo que a literatura é um objeto que

pode colaborar na formação do sujeito crítico, seguindo a metodologia da investigação das fontes históricas apresentadas da matriz da aula histórica: interrogar as fontes.

As fontes históricas foram escolhidas visando uma valorização da literatura como forma de afirmar uma identidade afro-brasileira e também de desmistificar estereótipos. Utilizando os conceitos teóricos de Stuart Hall (2006) sobre representatividade, buscamos contemplar literaturas que valorizassem os sujeitos históricos, afastando as ideias de docilidade e servidão. Embora tenham sido abordados aspectos inerentes às violências sofridas, procurou-se entender de que maneira as manifestações de resistência podem ser ressaltadas e ressignificadas promovendo um sentimento de identificação e não de subalternidade.

A pesquisa, afetada diretamente pela pandemia COVID-19, elencou duas obras para uma análise feita a partir dos princípios da Educação Histórica, buscando promover a consciência histórica e a empatia histórica, bem como ressaltar aspectos da cultura, inerentes à História. As obras escolhidas não tiveram por intenção ser hierarquizadas, mas sim apresentadas de forma ampla, para que se reflita na dimensão das possibilidades e não em um produto a ser aplicado em sala de aula. Procurou-se destacar aspectos culturais que podem ser abordados e investigados através das literaturas, de acordo com a fonte literária que, professores e alunos, possuem dentro do seu contexto.

As dificuldades desta pesquisa, em relação ao trabalho empírico, se deram principalmente ao acesso aos livros e ao ambiente escolar, não sendo possível uma observação de um estudo empírico feito com crianças e jovens em sala de aula. Devido ao distanciamento social e às questões sanitárias, foi necessário escolher uma análise das possibilidades de uso dos livros "Lembranças do Baobá" e "Conhecendo os Orixás: de Exú a Oxalá" e as temáticas que permeiam seu enredo.

Foi possível destacar aspectos culturais, presentes ainda nos tempos atuais e que podem proporcionar a atividade da construção de ponte, partindo dos fragmentos do passado contínuos no presente (SCHMIDT, 2011). A experiência histórica promoveria o pensamento histórico através da problematização entre as relações temporais e a relação com a práxis promoveria a compreensão da identidade, a promoção da autoafirmação individual ou coletiva (RÜSEN, 2015).

Não se teve por objetivo esgotar as possibilidades de pesquisa acerca do tema, bem como não se acredita que haja propensão para que isso seja viável. Inúmeros são os questionamentos levantados e que servirão de força motriz para a continuação

de uma nova pesquisa, podendo finalmente chegar até o chão da sala de aula e promover um trabalho direto com os alunos e a interação com as fontes literárias.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-Brasileira, In: PEREIRA, Amílcar Araújo e MONTEIRO, Ana Maria (Orgs). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- ALBERTI, Verena. Palestra. In: **IV COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES**, 4., 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.
- ALEXANDRE, Vanessa. **Lembrança do Baobá**. 1ed. Bolsa Nacional do Livro: Curitiba, 2012.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985
- ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. 2010. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná.
- _____. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)**. 2015. 335 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.
- ARAUJO, Débora Oyayomi Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados*. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 194-220.
- ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares**. Educar em Revista, Curitiba, Especial, pp. 151-170, Editora UFPR, 2006.
- AZAMBUJA, Luciano. **Jovens Alunos e Aprendizagem Histórica: Perspectivas a partir da canção popular**. Tese de doutorado, PPGE-UFPR, 2013.
- BARBOZA, Larissa Fernandes Caldas. A IMAGEM ARQUETÍPICA DA GUERREIRA:: UM DIÁLOGO COM AS MULHERES EMPODERADAS NO CANDOMBLÉ. **Diversidade Religiosa**, João Pessoa, ano 2017, v. 7, n. 1, p. 260-284, 2017.
- BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras, Porto, vol. 2., 2001.
- BARCA, Isabel. **Literacia Histórica**. Educar em revista, Número Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

BARCA, Isabel (Org.), **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Atas das IVJornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

Barca, Isabel. Investigação em educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In Oliveira, Margarida, Cainelli, Marlene; Oliveira, A. F. (Orgs.). **Ensino de História: Múltiplos Ensinos em Múltiplos Espaços**. Natal RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História**: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, v. 14, nº 1, 2001.

BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica**: teoria e pesquisa. 1ª ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

BATAILLE, G. Concerning the Accounts Given by the Residents of Hiroshima, in: C. Caruth (org.), **Trauma**: Explorations in Memory. Baltimore: London, The John Hopkins University Press, 1995, P.221-235

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**: Contribuição a uma Sociologia das Interpenetrações de Civilizações. 2º volume. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1971.

BELLOTTI, Karina Kosicki. **Mídia, religião e história cultural**. Revista de Estudos da Religião. Nº 4, 2004, p. 96-115.

BENTO, M. A. S. **Discriminação Racial e Resistência na voz de trabalhadores negros(as)**. Dissertação de Mestrado – PUC São Paulo, 1992.

_____. **Identidade racial em processos de formação**. Curso Educar para a Igualdade Étnicorracial, CEERT, 2009.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**- estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARDO, Terezinha. **Negras, mulheres e mães**: lembranças de Olga de Alaketu. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 168.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Europa-América, 1997.

BORRIES, Bodo Von. Coping with burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.). **Historicizing the uses of the past**:

Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to Word War II. Bielefeld: Transcript, 2011.

BORRIES, Bodo Von. **Jovens e a Consciência Histórica**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2016

BRAGA, Liliane Rodrigues de Oliveira. **Etnocartografia e modelagem do território sagrado das comunidades tradicionais de candomblé**. Santa Luzia, MG. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

BRASIL. **MEC. Secretaria do Ensino Fundamental**. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BROWN, Diana. **Uma história da umbanda no Rio**, in BROWN, D. (et al) Umbanda e política, Rio de Janeiro, Marco Zero, pp. 9-42. 1985

CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Introdução: percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 9- 17.

CALDAS, Camila Chueire. **Religiões de Matriz Africana como um tema controverso**: diálogos possíveis entre cultura histórica e a cultura escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, São Paulo, vol. 24, nº 9, p. 803-809, set, 1972.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In.: FESTER, A. C. Ribeiro (org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARDOSO, Lourenço. **O branco "invisível"**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007).

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008

_____. **Branquitude acrítica e crítica:** A supremacia racial e o branco antirracista. Revista Latino Americana de Ciencias Sociais. Julho/2010

_____. **O branco ante a rebeldia do desejo:** um estudo sobre a branquitude no Brasil. Araraquara; UNESP, 2014. 290 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

CARNEIRO, S. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2001.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, v.2, p.177-229, 1990.

CONCONE, Maria Helena Villas Boas; REZENDE, Eliane Garcia. **A Umbanda nos romances espíritas kardecistas.** RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 51-62, Set., 2010.

COOPER, Hilary. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.** Madri: Ediciones Morata. S.L., 2002.

_____. **O pensamento histórico das crianças.** In BARCA, Isabel(org) Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de investigação em Educação, 2004.

_____. **Aprendendo e ensinando sobre o passado:** a criança de três a oito anos. Educar em Revista, Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

_____. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais:** um guia para professores. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CORREIA, Janaína Santos. **O uso de fontes em sala de aula:** a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil. 2013. 166 fls. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, 2013.

COSTA LIMA, Luiz. **A Aguarrás do tempo:** estudos sobre a narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

COSTA LIMA, Luiz. **História ficção literatura.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. v. 1.

CRUZ, Manuel. **Adiós, História, Adiós**: el abandono del pasado en el mundo actual. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014;

DIAS, L. R. **Diversidade Étnico-racial e Educação Infantil, Três Escolas, Uma questão**. Muitas Respostas. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1997.

_____. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. Rev. Bras. Educ. [online]. v.17, n. 51, p.661-674, 2012

DEBUS, Eliane S. D. **A representação do negro na literatura brasileira para crianças e jovens**: negação ou construção de uma identidade? Relatório do Programa Unisul de Iniciação à Pesquisa (PUIP). Florianópolis: Unisul, 2006.

_____. **As histórias de lá para leitores daqui**: os (re) contos africanos para crianças pelas mãos de escritores brasileiros. Relatório Programa Unisul de Iniciação à Pesquisa (PUIP). Florianópolis: Unisul, 2007.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DUART E, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: um conceito em construção. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 31, Brasília, DF, p. 11–23, jan./jun. 2008

DUARTE, Eduardo Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EGAN, K. **O uso da Narrativa como Técnica de Ensino**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, 1994.

ELTERMANN, Ana Claudia Fabre. **Brasil, um país doente**: o racismo científico no final do século XIX. Revista Porto das Letras, Universidade Federal do Tocantins, V.06, nº2, 2020.

ELIADE, M. **Mito do eterno retorno**. São Paulo: Mercuryo, 1992.

EUGENIO, Jonas Camargo; GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Ensino de História e temas sensíveis**: abordagens teórico-metodológicas. Revista História Hoje. V.7 n13 p 139-159. 2018

FALAIZE, Benoit. **O ensino de temas controversos na escola francesa**: os novos fundamentos da história escolar na França? Trad. Fabrício Coelho. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v.6, n.11, p.224-253, jan./abr. 2014.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, Florestan. 1955. A luta contra o preconceito de cor. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi. p. 193-226.

FERREIRA, Clarisse. O papel da empatia histórica na compreensão do outro. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, M. Auxiliadora. **Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil**. Actas das quintas jornadas internacionais de Educação Histórica, 2009. p.117.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p.95-116, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42 São Paulo: Atual, 2002.

FRIEDLANDER, Saul. **Probing the Limits of Representation: Nazism and the 'Final Solution'**. Cambridge, Mass.: Harvard UP, 1992.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese de doutoramento, 2012.

_____. **A história em quadrinhos e a educação histórica: Uma proposta de investigação sobre as ideias de objetividade e verdades históricas dos jovens**. X Encontro Estadual de História – O Brasil no Sul: cruzando fronteiras entre o regional e o nacional. Santa Maria – RS: ANPUH, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GERMINARI, Geyso Dongley. **A História da Cidade, Consciência Histórica e Identidades de Jovens Escolarizados**. Curitiba, 2010. Tese (Doutorado, Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

Geyso D. Germinari e Marcos R. Barbosa. 22. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, CURITIBA, V. 9, N. 21, P.21-32 JAN./ABR. 2014.

GIUMBELLI, Emerson. **A presença do Religioso no Espaço Público: Modalidades no Brasil**. Religião e Sociedade, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008a.

_____. **Heresia, doença, crime ou religião: o espiritismo no discurso de**

médicos e cientistas sociais. Revista de Antropologia (USP). São Paulo, v. 40, n. 2, p. 31-82, 1997.

_____. **Zélio de Moraes e as origens da umbanda no Rio de Janeiro.** In: SILVA, Vagner Gonçalves da (Org.). Caminhos da alma. São Paulo: Selo Negro, 2002, p. 183-217.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra. Aletria:** alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, p. 38-47, dez.2002

_____. **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan./Abr. 2012.

_____. **O movimento Negro Educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: _____. *et al.* **Da diáspora:** identidade e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. **O Espetáculo do Outro.** Cultura e Representação. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO: Apicuri, 2016.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história.** Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Decreto nº 3.551. Brasília, agosto de 2000. Programa Nacional do Patrimônio Imaterial.

_____. *Ofício das Baianas de Acarajé.* Livro de Registro dos Saberes. Brasília, 2004.

LACAPRA, Dominick. **Retórica e História.** Revista Territórios e Fronteiras, Cuiabá, vol. 06, nº. 01 jan-jun, 2013.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **Historia:** novos problemas. Rio de Janeiro: 1976.

_____. **A história do cotidiano.** In: DUBY, G. et al. História e nova história. Lisboa: Teorema, 1989.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** Educar em Revista. Curitiba. Edição Especial: Editora UFPR, 2006.

LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence. *L'école à l'épreuve de la actualité: enseigner les questions vives*. Paris: ESF, 2006

LINARES, Antonio; TRINDADE, Diamantino; COSTA, Wagner. **Iniciação à Umbanda**. São Paulo: Medras, 2018.

LODY, R. *Candomblé – religião e resistência cultural*. São Paulo: Ática, 1987.

LODY, Raul. *O que que a baiana tem: pano-da-costa e roupa de baiana*. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP, 2003

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MATTOS, Hebe Maria. O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**, Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

MARTINS, Heloísa Helena T. De Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MÉVEL, Yannick; TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Didactique et enseignement de l'Histoire-géographie au Collège et au Lycée*. Paris: Publibook, 2013.

MORTARI, Claudia (Org.). **Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora**. Florianópolis: DIOESC: UDESC, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos Penesb, Niterói, v. 5, p. 15-34, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1986.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

Munanga, K. (2006). **Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. Revista USP, (68), 46-57.

NASCIMENTO, Solange Maria do. **Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais: um estudo a partir de manuais didáticos de história**. Curitiba, 2013.

NASCIMENTO, Adriana Cristina Zielinski do. **Avante, filhos de fé: a umbanda e suas práticas ritualísticas**. Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2020.

NEVES, Juliane Nascimento das. **Educação histórica e educação escolar indígena: como as crianças e jovens estudantes da etnia Mbyá Guaraní se relacionam com a "história difícil"**. Curitiba, 2018.

NOVAK, Patrícia. **A literatura como fonte histórica para discutir as representações do II Império no Brasil**: leitura da Novela O Alienista, de Machado de Assis. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas. Cadernos PDE [online], 2014.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O ofício do professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. São Paulo: Vozes, 2002.

NUNES, Rafaella Baptista. **Entre ficção e história**: a literatura ficcional como fonte no ensino de história. 68p. Monografia (Graduação em História). Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis brasileiras**: 1979–1989. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2003.

OLIVEIRA, Rafael Soares de. **Candomblé: diálogos fraternos contra a intolerância religiosa**/ Rafael Soares de Oliveira (org.) –Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: há muito fazer-dizer, há muito de palavra-ação. In: SILVA, Márcia Tavares; RODRI GUES, Etienne Mendes (Org.). **Caminhos da leitura Literária**: propostas e perspectivas de um encontro. Campina Grande: Bagagem, 2009.

ORTIZ, R. **A morte branca do feiticeiro negro: Umbanda e sociedade brasileira**, São Paulo, Brasiliense, 1999. 2ª ed.

PEREIRA, Nilton M. e SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de História?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. Revista Anos 90 (UFRGS), v. 15, 2008

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes. **Trauma, literatura e imagem**: uma leitura de fumaça, de antón fortes. Metamorfoses – Revistas de Estudos Literários Luso Afro-Brasileiros, 2018.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Panorama da literatura afro-brasileira**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro>>

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução: Helóisa Jahn. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

PINTO, Aline Magalhães. VALINHAS, Manuella Luz de Oliveira. **Historicidade, retórica e ficção**: interlocuções com a historiografia de Dominick LaCapra. Revista Rhêtorikê, Nº3, p. 1-18, PUC-Rio, 2010.

PRANDI, Reginaldo. **Hipertrofia ritual das religiões afro-brasileiras**. Novos Estudos CEBRAP, n. 56, p. 77-88, mar. 2000.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RAMOS, Fábio. **História e Literatura**: ficção e veracidade. Domínios de Linguagem II – 2003.

RAMOS, Fábio Pestana. Alimentação, In; PINSKI, Carla Bassanesi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018

RAMOS, A. Guerreiro. O Negro no Brasil e um exame de consciência. In: NASCIMENTO, A. et al. **Relações de Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Quilombo, 1950.

RAMOS, A.Guereiro. Teoria e prática do sociodrama. In: NASCIMENTO, A. et al. **Relações de Raça no Brasil**., Rio de Janeiro: Edições Quilombo v. 2, n. 7/8, p. 9, 1950.

RANCIÈRE, Jacques. **Se é preciso concluir que a história é ficção**. Dos modos de ficção. A partilha do sensível: estética e política. São Paulo: EXO / Ed.34, 2005, p.53.

ROSA, Micheli Rossoni. **Educação Histórica, fontes históricas e novas tecnologias**: descompassos e possibilidades. Ágora, Porto Alegre, ano 2, jul/dez. 2011

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?** Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Versão inédita em espanhol traduzida da versão original em alemão disponível em: FÜSSMANN, Klaus; GRÜTTER, Heinrich Theo; RÜSEN, Jörn (Eds.). Historische Faszination; Geschichtskultur heute; Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994, p. 3-26

_____. **Razão Histórica**: teoria da História: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista História da Historiografia*, Ouro Preto, n.2, p.163-209, mar. 2009.

_____. **Reconstrução do Passado**: Teoria da História II: Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010a.

_____. **História Viva**: teoria da História III: Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010b.

_____. **Aprendizagem Histórica**: Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A Editores, 2012.

_____. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. 2012.

_____. *Cultura faz sentido: Orientações entre o ontem e o amanhã*. Tradução Nélío Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. O livro didático Ideal. In Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Ed UFPR, 2014b, p. 109-127.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Trad. Nélío Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Humanismo e Didática da História. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A Editores, 2015.

RÜSEN, Jörn. Teoria da História: Uma teoria da História como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria Didática da História. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: W.A Editores, 2016.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHLER, Max; FRINGS, M. S. **Ressentiment**. Milwaukee, Wis.: Marquette University Press, 1994.

SANTOS, C. O dos. Kosi omi, kosi orixá. Sem água, sem orixá: Modelagem etnoecológica sobre uso da água no Ilê Axé Iyá Nassô Oká/Terreiro da Casa Branca. *Dissertação*. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2009.

SANTOS Jaqueline Sant'ana Martins dos. **“Mulheres de Santo”: gênero e liderança feminina no Candomblé**. *Nganhu*, v. 01, pp. 47-58, 2018.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 2003, 2 ed.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel. (Orgs.) **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão C. de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Interculturalidade, Humanismo e Educação Histórica: Formação da Consciência Histórica é mais do que Literacia Histórica? In: SCHMIDT, M.A.; FRONZA, M. **Consciência Histórica e Interculturalidade**: Investigações em Educação Histórica. Curitiba: WA Editores, 2016. p.21-34

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S.; URBAN, Ana Claudia. **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões**. XXIII Simpósio Nacional de História - História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2ª ed. São Paulo; Scipione, 2009.

SCHIMIT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. Cedes, Campinas vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; REZENDE DE MARTINS, E. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Aprendizagem da “burdening history”**: desafios para a educação histórica. Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan. / jul. 2015. Dossiê Ensino de História. Revista de humanidades.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p 489-506, set./dez. 2007.

_____. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete & GOMES, Nilma Lino Gomes (orgs). **Educação e raça: perspectivas, políticas**, MARIA A. ZUBARAN E PETRONILHA B. G. E SILVA 140 pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Eliane Moura & KARNAL, Leandro. **O Ensino Religioso na Escola Pública do Estado de São Paulo**, volume 1, Secretaria de Estado da Educação. UNICAMP, São Paulo, 2002

SILVA, Tomas Tadeu. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Autêntica. Belo Horizonte, Minas Gerais; 2003.

SOLÉ, M. G. P. S. **Contributos do uso de lendas para a compreensão histórica: da teoria à prática**. Actas do 1.º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis Narrativas Históricas e Ficcionalis Recepção e Produção para Professores e Alunos. Centro de Investigação em Educação (CIEd): Universidade do Minho, Braga, 2004.

SOLÉ, G. A primeira república na literatura infanto-juvenil: a ficção histórica na construção do pensamento histórico. In: VIANA, F.; RAMOS, R.; COQUET, E.; MARTINS, M. (Coord.), **Atas do 9.º Encontro Nacional (7º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração Braga**: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 386-412.

SOLÉ, Glória; REIS, Diana; MACHADO, Andreia. POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DA LITERATURA INFANTIL DE FICÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA::

UM ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 6.º ANO DO ENSINO BÁSICO. **História & Ensino**, Londrina, ano 2014, v. 20, n. 1, janeiro/junho 2014.

STONE, Lawrence. **O renascimento da narrativa**: reflexões sobre a velha novahistória. *Revistadehistória*, n2-3, IFCH, UNICAMP, 1991.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole; NOURISSON, Didier, (Org.) **Identités, mémoires, conscience historique**. Local: Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2003.

TRISTÃO, Waldete; BRESSANE, Caco. **Conhecendo os Orixás**: de Exu a Oxalá. São Paulo: Arole Cultural, 2020.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História**: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2009.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás, deuses iorubas na África e novo mundo**. Salvador: Corrupio, 1997.

VERGER, P.; NOBREGA, M. A. da. **Orixás, deuses iorubas na África e no Novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 1981. 295 p.

VILAR, Pierre. **Pensar historicamente**. Barcelona: Crítica, 1997.

WALDMAN, M. (2011). **O Baobá na paisagem africana**: singularidades de uma conjugação entre natural e artificial. *África*, (esp), 223-235.

WERNECK, Jurema. A era da inocência acabou, já foi tarde. In: Organização Ashoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania (Orgs.). **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora. 2003

WHITE, Hayden. **Metahistory**: the historical imagination in 19th century Europe. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1973.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: ensaio sobre a crítica da cultura. São Paulo: Edusp, 2001.

WHITE, Hayden. A questão da narrativa na teoria histórica contemporânea. In: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, Rogério F. da (org). **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

WHITE, Hayden. **The Practical Past**. Evanston: Northwestern University Press, 2014, p. 3-24.

ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil e introdução à leitura**. Teorias e Práticas de letramento. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 245-254, 2007.

FONTES

ALEXANDRE, Vanessa. **Lembrança do Baobá**. 1ed. Bolsa Nacional do Livro: Curitiba, 2012.

TRISTÃO, Waldete; BRESSANE, Caco. **Conhecendo os Orixás**: de Exú a Oxalá. São Paulo: Arole Cultural, 2020.